

Olias, Günter [Hrsg.]

Musiklernen: Aneignung des Unbekannten

Essen : Die Blaue Eule 1994, 207 S. - (Musikpädagogische Forschung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, 207 S. - (Musikpädagogische Forschung; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95667 - DOI: 10.25656/01:9566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95667>

<https://doi.org/10.25656/01:9566>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Günter Olias
(Hrsg.)**

Musiklernen

**Aneignung des
Unbekannten**



Inhalt

Vorwort	7
 Berichte über empirische Forschungsprojekte	
WILFRIED GRUHN Musiklernen — Der Aufbau musikalischer Repräsentationen	9
PETER LINZENKIRCHNER Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ — Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992	32
REINER NIKETTA, EVA VOLKE & STEFANIE DINGER Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der rocksie!-Workshops	54
DIETMAR PICKERT Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik — ein Forschungsprojekt	69
 Gastvorträge	
KLAUS HOLZKAMP Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen	87
PIERANGELO MASET Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz	110
 Forschungsbezogene Erfahrungen und Perspektiven	
GÜNTER KLEINEN Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen	122
GÜNTER OLIAS Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten	139

WOLFGANG MARTIN STROH	
Neue Musik szenisch interpretiert — am Beispiel „Wozzeck“	161
ANKE WESTPHAL	
Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifik musikalischer Leistungsmotivation	178
Programm der AMPF-Tagung 1993 an der Universität Potsdam	205

Vorwort

Die Thematik der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 1993 ist gleichermaßen gekennzeichnet durch musikpädagogische Fragestellungen wie durch fachübergreifende Akzentuierungen. „Musiklernen als Aneignung des Unbekannten“ lenkt die Aufmerksamkeit auf erweiterte Gegenstandsbereiche, zugleich aber auch auf veränderte Aneignungsweisen.

Mit den großen sozialen und kulturellen Wandlungen der Gegenwart sind zahlreiche Impulse für musikpädagogische Neuorientierungen verbunden. Ein verstärktes Bemühen um integrative Ansätze bei musikalischen Lehr-Lern-Strategien ist daher ebenso zu beobachten wie eine Intensivierung der lebensweltbezogenen, inter- und multikulturellen Aspekte. Neue Anforderungen und Ansprüche stellen sich im Bereich der „subjektiven Lernproblematiken“ ebenso wie im Entwicklungsverlauf musikalischer Lernfähigkeiten, von Qualifizierungsangeboten im Amateurbereich bis hin zur professionellen Musikausübung.

Dies alles bedingt außerdem konzeptionelle und methodologische Profilierungen in der musikpädagogischen Forschung, worauf der Arbeitskreis mit erneutem Nachdruck förderlich Einfluß nehmen möchte.

Als eine erfreuliche Tatsache ist auch zu werten, daß diese spannungsvolle Thematik in der traditionsreichen Umgebung eines der neuen Bundesländer erörtert werden konnte. Das regionale Umfeld der Universität Potsdam — mit den einladenden Park- und Schloßanlagen — ist maßgeblich geprägt durch den Einfluß vielfältiger sozialer und kultureller Traditionen. Diese architektonische Vergegenwärtigung permanenter „Aneignung des Unbekannten“ verlieh der Tagung ein besonderes Kolorit.

Neben ausführlichen Darlegungen, wie sie im vorliegenden Band dokumentiert sind, wurde im Rahmen der Tagung der Versuch zu thematisch gebündelten Roundtable-Gesprächen unternommen. Auch wenn dieses Anliegen nicht zur vollen Zufriedenheit der Mitwirkenden und der zahlreich erschienenen, diskussionsfreudigen Tagungsteilnehmer ausgefallen sein mag, wird die Publikation eine Vielfalt an musikpädagogischen Forschungsansätzen, an aktuellen Vorhaben und z. T. auch an bereits erzielten Resultaten erkennen lassen.

Zu danken ist der Universität Potsdam und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg für die großzügige finanzielle Unterstützung der Tagung sowie den Mitarbeitern des Fachbereichs Musik für die Organisation.

WILFRIED GRUHN

Musiklernen Der Aufbau musikalischer Repräsentationen

Es ist eine leider allzu häufige Erfahrung, daß wir durchaus über bestimmte Sachverhalte verständig reden können, ohne sie wirklich verstanden zu haben, d. h. ohne über ein tieferes Verständnis für die Struktur der Sache zu verfügen. Auf diese Schwäche schulischen Lernens hat schon vor Jahrzehnten mit Nachdruck Martin Wagenschein aufmerksam gemacht, der immer wieder bei Schülern und Studenten feststellte, daß trotz mehrjährigen naturwissenschaftlichen Unterrichts doch nichts oder kaum etwas an Wissen über die Naturphänomene vorhanden war. Statt „wirklichen Wissens“ verfügten sie über „leere Sätze“ (Wagenschein 1968, 42). Oder sie orientierten sich bei allgemeinen Naturerscheinungen wie bei Fragen nach den Mondphasen oder der Ursache für den Wechsel der Jahreszeiten an naiven Vorstellungen, die wissenschaftlich völlig irrig sind. Das hat jüngst erneut die amerikanische Schulforschung bestätigt, deren Ergebnisse belegen, „daß selbst gut ausgebildete Schüler, die alle äußeren Anzeichen des Erfolgs aufweisen [...], in der Regel kein entsprechendes Verständnis des Unterrichtsmaterials und der Begriffe zeigen, mit denen sie gearbeitet haben“ (Gardner 1993, 15).

Dies können Beobachtungen im Musikunterricht nur allzu oft bestätigen. Da „lernen“ Schüler etwas über die Kadenz, ohne das musikalische Phänomen zu verstehen. Was sie lernen sind nur Begriffe und Sätze, die ohne musikalische Bedeutung bleiben (d. h. sie wissen, daß es sich um die Verbindung der Dreiklänge auf der I., IV. und V. Stufe handelt, kennen auch die Namen „Tonika“ und „Dominante“, können die Namen auch fehlerfrei in einem Test verwenden, wissen aber meist nicht, was „Tonika“ und „Dominante“ sind und wie sie klingen, könnten also nicht eine Melodie improvisieren, die aus den Tönen von Tonika und Dominante besteht). Das beginnt bei ganz elementaren Sachverhalten und reicht bis zur deutenden Werkinterpretation, bei der man auf tiefe existentielle Probleme oder philosophische Fragestellungen zu sprechen kommt, die mit einer bestimmten Komposition (z. B. Bergs *Violinkonzert*) im Zusammenhang stehen, deren musikalische Grundlagen (Erscheinungen wie Gliederung, Zitate,

thematische Gestalten und motivische Veränderungen) man aber noch gar nicht wahrgenommen und *als etwas* verstanden hat. (Schüler sprechen dann in entlarvender Offenheit vom „Labern“, also vom belanglosen Reden über Bedeutungsloses, und klassifizieren Musikunterricht als „Laberfach“.)

Die Kardinalfrage, mit der sich dieser Text und das darin beschriebene Forschungsprojekt befassen, lautet daher: Wie baut sich im menschlichen Bewußtsein Wissen auf, das nicht aus leeren Begriffen besteht, sondern auf verinnerlichten Erfahrungen mit den Phänomenen (Wagenschein) und auf wirklichem Verständnis der Grundstrukturen der Sachen beruht. Um aber Aussagen darüber machen zu können, müssen wir zunächst klären, wie Wissen und Erkennen mental repräsentiert werden, wie es zum Aufbau kognitiver Strukturen kommt, die Voraussetzung für Verstehen sind.

1. *Lernen und Repräsentation*

Die kognitive Psychologie geht heute davon aus, daß ein enges Wechselverhältnis zwischen Lernen und Repräsentation besteht (vgl. Hanson & Burr 1990). Denn die verschiedenen Modelle, die der Informationsverarbeitung zugrunde gelegt werden, machen immer auch implizit Aussagen über die Art der Wissensrepräsentation, also über die Prozesse und Strukturen, die zur inneren Vorstellungsbildung führen, mit deren Hilfe es dann möglich wird, einen Sachverhalt oder Gegenstand (z. B. einen Rhythmus oder eine Katze) nicht nur zu erkennen, sondern auch in der Vorstellung zu denken. Wie solche Repräsentationsmodelle gedacht wurden, hat Robert Cummins (1989) kritisch erörtert und in amüsanter Darstellung pointiert zusammengefaßt (Abb. 1).

Über Wissen verfügen wir erst, wenn es als Struktur mental repräsentiert werden kann. Wir können andererseits nur wahrnehmen und erkennen, was bereits mental repräsentiert ist. Den Integrationsvorgang einer wahrgenommenen in eine repräsentierte Struktur nennen wir Verstehen im Sinne von *Erkennen von etwas als etwas*. Darin vollzieht sich nichts anderes als die Aktivierung der Spuren und Bahnen im Rahmen vorhandener Repräsentationen. *Mentale Repräsentation* bezeichnet dabei eine spezifische Bahnung im neuronalen Netz. Und *Lernen* wird hier verstanden als die Veränderung (Differenzierung, Erweiterung) im Aufbau innerer Repräsentationen. Will man also Aussagen über sinnvolles Lernen machen, muß man die Architektur der Repräsentation kennen.

2. *Das Modell des Konnektionismus*

Der heute wieder stark favorisierte Konnektionismus (Neokonnektionismus) stellt ein Modell dar, das Informationsverarbeitung auf der Grundlage hochkomplexer, vielschichtiger neuronaler Netze beschreibt. Solche Netze bestehen aus einer großen Zahl einfacher Verarbeitungseinheiten, die über viele Knoten eng miteinander verbunden sind. „Knoten können mehr oder weniger aktiviert sein und senden ihre Aktivierung über die von ihnen ausgehenden Konnektionen zu anderen Knoten“ (Goschke 1990, 30). Entscheidend für die Architektur neuronaler Netze ist es dabei, daß die in ihnen repräsentierten Inhalte nicht auf feste Bezirke eingeschränkt sind, sondern daß die Bewußtseinsinhalte parallel und über verschiedene Hirnbereiche verteilt verarbeitet werden („Parallel Distributed Processing“; Rumelhart & McClelland 1986). Spezifische Aspekte der Hörwahrnehmung sind zwar in bestimmten Hemisphärenbezirken der Großhirnrinde lokalisierbar, doch ist Musikwahrnehmung zugleich immer auch mit anderen Wahrnehmungen und Reizen verknüpft, die wiederum in Netzen repräsentiert sind und parallel aktiviert werden können.

Grundlage für die vernetzte Struktur mentaler Denk- und Repräsentationsprozesse liefert die Anatomie des Gehirns selbst. Der Cortex besteht aus dicht gepackten Neuronen (sog. Pyramidenzellen), die mit anderen Pyramidenzellen verbunden sind (Axone) und sich über feinste Nervenfortsätze (Synapsen) gegenseitig erregen. So kann jede Zelle (ca. 10^{11} Neuronen im Cortex) schätzungsweise 10^4 andere Pyramidenzellen erreichen. Diese ungeheuer dichte neuronale Verschaltung ermöglicht den Aufbau höchst unterschiedlicher Erregungsbahnen. Wahrnehmen und Denken muß man sich dabei als Erregungskreis innerhalb solch neuronaler Netze (Konnektionen) vorstellen. Die Verbindungswege (Axone) zwischen den Neuronen sind aber nicht genetisch festgelegt, sondern bilden sich erst in früher Kindheit in einer der jeweiligen Bedingung angepaßten Lage selbstorganisiert und schaffen so das hochkomplexe, dichte Netz der Nervenbahnen. Dagegen bleibt die Aktivierung der Synapsen bis ins hohe Lebensalter plastisch und veränderbar.

Im Rahmen der Möglichkeiten dieses Wegenetzes der Axone und Synapsen finden schon auf der untersten Ebene der physiologischen Reizleitung Entscheidungen statt. Die Rezeptoren leisten eine selektive Aufnahme von Wahrnehmungen (psychischer Mechanismus), und die Weiterleitung erfolgt selbstorganisiert, d.h. es liegt nicht von vornherein fest, welche Reize über welche Synapsen

weitergeleitet werden, wieviele Zell-Ensembles aktiviert werden und welche vorhandenen synaptischen Verbindungen blockiert bleiben. Auf diese Weise bildet sich ein dynamisches Muster von aktivierbaren Bahnen. Werden verbundene Nervenzellen gleichzeitig aktiv, verstärken sich die Synapsen zwischen ihnen, und die so vernetzte Gruppe bildet ein Zell-Ensemble. So entsteht eine ungeheuer dichte Vernetzung, in der viele Prozesse gleichzeitig ablaufen. Zudem kann die einzelne Nervenzelle (Neuron) gleichzeitig an verschiedenen Ensembles beteiligt sein. Dabei werden Synapsen in kürzester Folge (Millisekunden) an- und abgeschaltet, was zu einer Schwankung der Kopplungsstärke zwischen den Neuronen führt. Diese zeitliche Verknüpfung neuronaler Vorgänge (v. d. Malsburgs Korrelationstheorie) erhöht einerseits die Zahl der verfügbaren, aktivierbaren mentalen Repräsentationen und erklärt andererseits, daß auch neue Zell-Ensembles kurzfristig durch die Erhöhung der synaptischen Stärke eine stabile Struktur erhalten können, so daß wir auch nach einmaligem Hören an einer neuen Melodie etwas Bekanntes erkennen und sie uns merken, sie repräsentieren können.

Wahrnehmen und Denken verlaufen nach konnektionistischer Vorstellung also in parallelen, sich selbst organisierenden Bahnen im Rahmen der zuvor ausgebildeten Möglichkeiten (Verschaltungen). Die Dichte der Vernetzung und die distribuierte Verteilung ist der Grund dafür, daß wir das Hören von Musik immer mit anderen Wahrnehmungen, mit Erinnerungen und Gedanken, Assoziationen und Bildern verknüpfen, daß wir im selben Vorgang empfinden und erkennen, identifizieren und vergleichen, pauschale Ausdruckswerte annehmen und detaillierte Beobachtungen machen können.

Während die Lateralisationsforschung sich lange Zeit darauf konzentriert hat, die auf bestimmte Leistungen spezialisierten Hirnregionen zu erforschen, macht es die neuronale Vernetzung plausibel, warum Informationen (Wahrnehmungsreize) „cognitive loops“ zwischen den Zell-Ensembles herstellen, in denen dann die Reize distribuiert verarbeitet werden. Aufgrund der besonderen Architektur der mentalen Prozesse hat Valentin Braitenberg das Gehirn bildhaft als „Informations-Mischmaschine“ beschrieben, in der ganz unterschiedliche Prozesse der Erregung von Zell-Ensembles gleichzeitig ablaufen.

Die Architektur neuronaler Netze liefert auch die Bedingung für die musikalische Wahrnehmung. Die Aktivierung vorhandener Repräsentationen in diesen Netzen wird dabei umso komplexer sein, je komplexer die Reizstruktur der Musik ist. Eintreffende Reize (einzelne Klänge, Melodien, Stücke, Formverläufe etc.) erregen also zunächst die zuständigen Bereiche des Gehirns, die aber sofort

Informationen (Energie) an beliebige andere Zellen weitergeben und andere Zell-Verbände erregen. Auf diese Weise werden bestimmte Ensembles aktiviert, die untereinander in Netzen zusammenwirken. Dabei werden synaptische Verbindungen, die häufiger benutzt wurden, künftig auch leichter und eher wieder reaktiviert. So schleifen sich Wahrnehmungsspuren ein, in denen musikalische Strukturen repräsentiert werden. Beim Hören eines Musikstücks werden bestimmte Bahnen innerhalb dieser Repräsentationsspuren verfolgt, deren Verlauf von verschiedenen personalen und situativen Faktoren abhängt. Ganz wesentlich dürfte dabei sein, wie fest bestimmte Vernetzungen durch die bisherige Hörerfahrung und das soziokulturell vermittelte Hörverhalten verankert, wie tief die Spuren eingegraben wurden.

3. *Musikalische Repräsentationen*

Zu fragen ist nun, wie musikalische Repräsentationen beschaffen sind. Dabei soll es nicht um die Debatte zwischen Symbolverarbeitung und Konnektionismus bei der Modellierung der Wissensrepräsentation gehen, sondern um die spezifische Art musikbezogener Repräsentationsformen. Dabei gibt es sehr verschiedene Möglichkeiten: man kann sich bekannte Melodien innerlich vorstellen, kann allgemeine Klangtypen denken oder ganz konkrete Verläufe; man kann eine angefangene Melodie weiterdenken und eine bestimmte Fortsetzung oder Auflösung erwarten; man kann die „Bedeutung“ eines Klangs (z.B. Dur-Dreiklang) oder eines Rhythmus (z.B. punktierte Triole) erkennen oder nach Angabe spielen; man kann in einem bestimmten formalen Rahmen improvisieren oder eine Melodie absingen; man kann wissen, was musikalische Symbole bedeuten — immer ist dazu aber erforderlich, daß eine musikalische Repräsentation vorhanden ist, die aktiviert werden kann.

Innerhalb solch unterschiedlicher Ausprägungen hat die amerikanische Musikpädagogin Jeanne Bamberger (1982, 1991) zwei grundsätzliche Typen der musikalischen Repräsentation unterschieden und als „figural“ und „formal“ bezeichnet je nach dem, ob die Wahrnehmung eine musikalische Gestalt in Abschnitte („figures“) gruppiert und die einzelnen Bestandteile (Töne, Dauern) je nach ihrer Funktion innerhalb des Verlaufs (einer Melodie) als verschieden aufgefaßt werden oder ob bereits eine „fixed reference“, also eine „formale“ symbolische Beziehung zwischen dem einzelnen Ton in einer Melodie und der ihm

unabhängig von seiner Stellung anhaftenden Eigenschaft (z.B. der Tonhöhe) hergestellt werden kann. Dieser prinzipiellen Unterscheidung liegen entwicklungspsychologische Veränderungen in der mentalen Repräsentation zugrunde, auf die es uns hier ankommt. Im Fall der figuralen Repräsentation ist die Vorstellung strikt an den zeitlichen Ablauf und tatsächlichen Vollzug gebunden. Bamberger hat diese Art später (1993) als „path maker“ gekennzeichnet: die Vorstellung orientiert sich an bestimmten Markierungen. Was im geographischen Raum bestimmte Orientierungsmarken sind, die den Weg-Verlauf kennzeichnen, wären im musikalischen Raum konkrete Handlungen und Arrangements, die den musikalischen Ablauf gewährleisten wie die Vorstellung eines Akkords als Griff oder die Aufstellung von Glocken in der Abfolge der Töne in einer Melodie.

Erst wenn ein Sachverhalt unabhängig von seiner zeitlichen Konkretion und funktionalen Einbindung in einen Zusammenhang gedacht werden kann, ist er formal repräsentiert. Bamberger spricht dann vom „map maker“ (1993), der eine abstrakte (formale, d.h. von einem tatsächlichen Spielverlauf unabhängige) Vorstellung in Form einer mental map entwickelt hat, in der er sich frei in verschiedenen Richtungen bewegen kann. Nun hat der Ton eine Eigenschaft, die unabhängig vom einmaligen Kontext erhalten bleibt, also auch dann, wenn der Ton am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Phrase steht.

Kinder, die figural repräsentieren, malen einen Rhythmus so, daß die graphische Gestalt den musikalischen Verlauf abbildet, zunächst sogar so, daß die Hand den Schwung beim Ausführen des Rhythmus direkt auf das Blatt Papier überträgt, so daß die Gliederung der Gestalt und ihr charakteristischer Ablauf festgehalten werden. Bei der figuralen Repräsentation ist also die Vorstellung einer Gestalt (Rhythmus, Melodie) noch vollständig an ihren Verlauf in Raum und Zeit gebunden. Dabei wird ein konkreter Handlungsablauf vorgestellt. Die Sprache, in der über Musik gesprochen wird, ist folglich eine Aktionssprache, die sich genau an den zeitlichen Ablauf hält („und dann ...“; „es geht erst langsamer und dann schneller ...“).

Formal dagegen wird die Repräsentation, wenn ein musikalisches Phänomen bereits als verlaufsunabhängige Struktur vorgestellt werden kann, wenn z.B. eine Melodie nicht als Spielfolge, sondern als Organisationsform im Tonraum erfahren wird. Die Sprache wird dann statisch mit Feststellungen und Beschreibungen („ist genauso wie“; „ist lang gehalten ohne Pause“). Und in dem Maße, wie eine Erscheinung als formale Struktur repräsentiert wird, kann sie auch be-

grifflich fixiert werden. Formale Repräsentation ermöglicht dann die Verwendung von Symbolen und Begriffen, die mit einer Bedeutung verbunden sind, weil mit ihnen ein repräsentierter Vorstellungsinhalt aktiviert werden kann. (Dies scheint eine triviale Feststellung zu sein, die dennoch allzu oft mißachtet wird. Denn häufig werden Begriffe und Symbole vermittelt, für die es noch gar keine Repräsentationen gibt, die also nicht verstanden, sondern nur auswendig gelernt werden können. Doch können Repräsentationen — wie noch zu zeigen sein wird — nicht mittels „formaler“ Symbole aufgebaut werden, sondern nur durch „figurale“ Aktionen.)

Mit dieser Entwicklung von der figuralen zur formalen Repräsentation bestätigt Bamberger im wesentlichen Piagets Grundannahme über die Entwicklung formaler Operationen aus dem konkret anschaulichen Denken. Entscheidend ist hier aber, daß der Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation nicht an bestimmte intellektuelle Entwicklungsphasen oder an ein bestimmtes Lebensalter gebunden ist und daß es sich auch nicht um einen irreversiblen Prozeß, wohl aber um einen Vorgang in einer bestimmten Richtung vom Figuralen zum Formalen handelt, der dann jedoch ein Hin und Her zwischen ihnen erlaubt. Dabei werden also die figuralen Repräsentationsmöglichkeiten nicht gelöscht oder vergessen, sondern bleiben weiterhin wirksam. Für musikalisches Lernen erhalten somit zwei Vorgänge zentrale Bedeutung:

1. der musikalische Repräsentationsaufbau und
2. die Entwicklung von der figuralen zur formalen Repräsentation.

4. Aufbau und Veränderung von Repräsentationsnetzen bei der Wahrnehmung komplexer Musik

Die Klärung dieser beiden Vorgänge ist Gegenstand eines Freiburger Forschungsprojekts. Ziel der Untersuchung ist dabei, die tatsächlichen Repräsentationen aufzudecken, die beim Hören komplexer Musik (also nicht isolierter Elemente wie Einzeltöne, Akkorde oder Rhythmen) von Schülerinnen und Schülern individuell aktiviert werden.

Beim Musikhören ist davon auszugehen, daß die aktivierten Wahrnehmungsmuster individuell völlig verschieden sein werden und ganz davon abhängen, ob und in welchem Kontext Repräsentationen aufgebaut wurden. So wird das Musikhören in den meisten Fällen ganz unmittelbar auch musikferne Vorstellungen

erregen, die dadurch wachgerufen werden, daß irgend etwas an der Musik dieses Netz aktiviert. Über die Interpretation der Netze wäre dann auf die tatsächlich wahrgenommenen musikalischen Strukturen rückzuschließen. Denn sie selber können meist nicht unmittelbar angesprochen werden, weil eine entsprechende Terminologie noch gar nicht verfügbar ist. Und diese kann solange nicht ausgebildet werden, wie die Sachen, die durch sie bezeichnet werden (z.B. eine harmonische Funktion wie der Dominantseptakkord oder ein Formtypus wie die Fuge), noch gar nicht als Struktur erfahren wurden. Mit anderen Worten, solange noch keine innere Repräsentation für einen Klangtypus, eine Form, eine Harmoniefunktion u. ä. besteht, sondern Klang an sich nur als diffuses Reizgebilde wahrgenommen wird, kann auch noch kein Erkennen dieser Phänomene erfolgen, wohl aber Musik als Empfindung wahrgenommen werden. Wahrscheinlich werden die elementaren musikalischen Merkmale jedoch schon als Teil solch assoziativer Netze repräsentiert, aber eben nur als Knoten in einem anderen, nicht musikimmanenten Netz und noch nicht als selbständiger, „formaler“ musikalischer Sachverhalt. Vielmehr wird bei der Wahrnehmung von Musik ein dichtes Netz unterschiedlichster Erfahrungsbereiche aktiviert, das gerade auch nicht-musikalische Assoziationen (Gedanken; Bilder; Erinnerungen; visuelle, räumliche, haptische u. a. Empfindungen und Vorstellungen etc.) einschließt, die aber dennoch — und das stellt die zentrale Arbeitshypothese der Untersuchung dar — ursächlich mit der gehörten Musik in Zusammenhang stehen. Musikalisch nicht erfahrene Laien können Musikstücke durchaus mit Bewußtheit und ästhetischer Befriedigung hören und erlebnismäßig auch verstehen, sie nehmen dabei aber andere Dimensionen wahr als fachlich gebildete Liebhaber oder Musiker, weil andere Repräsentationen gebildet wurden, die dann beim Hören aktiviert werden können.

Die Hypothese ist daher, daß in den neuronalen Netzen umso weniger musikspezifische Repräsentationen enthalten sind, je weniger musikalische Erfahrungen erworben wurden. Für das Musikhören würde dies bedeuten, daß man umso mehr auf musikferne oder außermusikalische Repräsentationen zurückgreifen muß, je weniger musikalische Repräsentationen in den Netzen enthalten sind. Und vielleicht gilt dann auch umgekehrt, daß solche musikfernen oder außermusikalischen Assoziationen umso mehr unterdrückt werden, je mehr musikimmanente Details bereits im Netz repräsentiert werden. Dies entspricht der Erfahrung, die man machen kann, wenn man sich mit Musikern und Laien über ein und dasselbe Musikstück unterhält. Die dabei zur Sprache kommenden Einzel-

heiten deuten auf vollständig verschiedene Sachverhalte in der Wahrnehmung. Und dies ist auch nicht verwunderlich, weil für dieselbe musikalische Erscheinung beim Musiker und beim Laien verschiedene Repräsentationen aufgrund ganz unterschiedlicher Erfahrungs- und Lernzusammenhänge aufgebaut wurden.

Ziel der hier referierten Untersuchung ist es daher, Angaben über die interne Struktur der tatsächlich aktivierten Wahrnehmungsnetze zu erhalten und zu prüfen, wie sich musikalische und außermusikalische Repräsentationen zueinander verhalten. Der Vergleich der erhobenen Daten soll dann Aufschluß darüber geben, in welcher Weise sich Repräsentationen unterscheiden und ggf. verändern, d. h. ob sich eine Entwicklung von figuraler zu formaler Repräsentation bestätigt, und von welchen Faktoren dies abhängt. Aus diesen Ergebnissen wären dann Konsequenzen für das Lehren und Lernen zu ziehen und letztlich daraus eine lernpsychologisch fundierte musikalische Lerntheorie zu entwickeln.

Zur Erhebung der individuellen Wahrnehmungsnetze wurde ein Verfahren gesucht, das es ermöglicht, Aussagen über die aktivierten Netze zu machen. Dazu mußte eine Einschränkung auf die *sprachliche Repräsentation* in Kauf genommen werden, da am ehesten mit Sprache über die Wahrnehmung in einer Form kommuniziert werden kann, die möglichst eindeutig und weitgehend einer objektiven Analyse zugänglich ist.

Verfahren

Methodisch wurde daher ein narratives Verfahren gewählt, bei dem die Probanden sich zu einer Komposition in Form einer Hörgeschichte (Richter 1991) äußern sollten, für die ein formales Gerüst vorgegeben war, das sich am Vorgang des Hörens selber (Reizaufnahme, Reizverarbeitung, Hörverhalten, Urteilsbildung) orientiert. Die Form des „Märchens“ oder „Hör-Dramas“ sollte gerade den jüngeren Teilnehmern die Möglichkeit zur inneren Distanz erlauben, in der Rolle des „Märchens“ sich gewissermaßen unbewußt selbst zu beobachten und so die eigene Befindlichkeit und innere Aktivität wiederzugeben. Die dabei entstandenen Texte geben unmittelbar etwas von den inneren Plänen und Spuren der Wahrnehmung wieder, wenn man sie als das sprachliche Substrat eben der Prozesse nimmt, die die Wahrnehmung durch das Netz der Repräsentationen leitet. Die Darstellung der Wahrnehmungsspuren dient dann zur Rekonstruktion

der individuellen Netze, die Auskunft über das Hören und den spontanen Verstehenszugriff geben.

Die auf diese Weise rekonstruierten Repräsentationsnetze werden mittels eines wortfeldanalytischen Verfahrens in eine formale „mental map“ („cognitive map“, Tolman 1948; „maps of the mind“, Boden 1990) übertragen, die in verschiedene Ebenen und Zonen gegliedert ist. Dabei wird die Ebene der Assoziationen (A), der musikterminologischen Benennung (M) und der Urteilsbildung (U) unterschieden und werden innerhalb der Ebenen verschiedene Zonen gemäß der zunehmenden Konkretion und Detailliertheit der Angaben angenommen (s. Abb. 2). Die „mental maps“ der Wahrnehmung bilden die Spuren der Wahrnehmung, die aktivierten Knoten und die Reizleitung bildlich ab. Die so gewonnenen Angaben können dann quantifiziert und einer statistischen und qualitativ interpretierenden Analyse unterzogen werden.

Versuchsablauf

An dem Versuch nahmen 14 Schulklassen Freiburger Gymnasien und einer Gesamtschule mit insgesamt 297 Schülerinnen und Schülern statt. Diesen wurde zunächst der formale Rahmen der Hörgeschichte erzählt und in einem Gespräch deren Grundelemente geklärt. Danach wurde als Musikstück der III. Satz aus „Rendering“ von Schubert/Berio vollständig vorgespielt und die Probanden danach aufgefordert, ihre individuelle Hörgeschichte (d.h. ihren Hörvorgang) niederzuschreiben. Dabei sollte es nicht darauf ankommen, einzelne musikalische Ereignisse in der Geschichte zu identifizieren, sondern den Prozeß des Hören zu beobachten und die Gedanken und Ereignisse bei der Wahrnehmung festzuhalten. Zur Orientierung lag den Probanden das formale Szenarium der Hörgeschichte schriftlich vor.

Von den 297 Texten waren 20 unbrauchbar, weil sie die Aufgabe mißverstanden oder nicht aussagekräftige Phantasiegeschichten geschrieben hatten. So standen insgesamt 277 Aufsätze zur Verfügung, die alle in „mental maps“ übertragen und statistisch ausgewertet wurden.

Vorläufige Ergebnisse

Die Auswertung (Falk 1992, insbesondere Babler 1993, der auch die Grafiken erstellte) erbrachte eine deutliche Ausprägung folgender Gruppen, die Babler wie folgt statistisch definiert hat:

- A+ Gruppe derer mit deutlich *überwiegenden* Repräsentationen im assoziativen Bereich
[$A - M > 2/3 A \wedge A \geq 3$];
- M+ Gruppe derer mit deutlich *überwiegenden* Repräsentationen im musikterminologischen (musikalischen) Bereich
[$M - A > 2/3 M \wedge M \geq 3$];
- A/M+ Gruppe derer mit *gleichmäßig verteilten* Repräsentationen auf beiden Ebenen, wobei es sich jeweils um einen zahlenmäßig *größeren* Anteil beider Repräsentationsebenen handelt
[$A - M \leq 2/3 A \vee M - A \leq 2/3 M \wedge A + M \geq 6$];
- A/M- Gruppe derer mit *gleichmäßig verteilten* Repräsentationen auf beiden Ebenen, wobei es sich jedoch um einen zahlenmäßig *geringeren* Anteil beider Repräsentationsebenen handelt
[$A - M \leq 2/3 A \vee M - A \leq 2/3 M \wedge A + M < 6$];
- U Gruppe derer *ohne* Repräsentationen auf der assoziativen und musikterminologischen (musikalischen) Ebene; es werden ausschließlich Urteile gefällt
[$A = M = 0 \wedge U \neq 0$].

Der Vergleich dieser Gruppen und der sie konstituierenden Faktoren führt zu folgenden Ergebnissen:

1. Die Differenz der Repräsentationen auf den Ebenen A und M nimmt zu (wird größer), und zwar dadurch, daß mit zunehmendem Lebensalter A ansteigt, M aber konstant bleibt. Lebensalter, Erfahrung und vor allem schulischer Musikunterricht haben also keinen Einfluß auf die Ausprägung musikterminologischer (spezifisch musikalischer) Repräsentationen (Abb. 3).
2. Betrachtet man dagegen die A-Repräsentationen in Abhängigkeit von der Anzahl der M-Repräsentationen, so zeigt sich, daß die Zunahme der musikterminologischen Repräsentationen zu einer Unterdrückung oder Verdrängung (oder: Ablösung?) bloßer Assoziationen führt. Die durchschnittliche Zahl der assoziativen Repräsentationen in der Gruppe M+

liegt signifikant unter dem Durchschnitt der jeweiligen Altersgruppe (Abb. 4).

3. Es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Zunahme der Dichte in M und Dauer des Instrumentalspiels. Die Gruppe M+ zeigt eine signifikant *überdurchschnittliche* Instrumentalpraxis gegenüber dem Jahrgangsdurchschnitt; demgegenüber liegt die Gruppe U signifikant unter dem Durchschnitt der Instrumentalpraxis des Jahrgangsmittels (Abb. 5).
4. Die Gruppen M+ und A/M+ äußern die meisten Urteile insgesamt (Geschmacksurteile U_g , ästhetische Werturteile U_w und Sachurteile U_s) und sind die einzigen, die Sachurteile abgeben. Umgekehrt weist die Gruppe derer, die U_s abgeben, auch deutlich mehr musikterminologische (musikalische) Repräsentationen auf. Die Anzahl musikterminologischer (musikalischer) Repräsentationen derer mit Repräsentationen im Bereich U_s liegt signifikant über dem Altersdurchschnitt. Dagegen gibt die Gruppe A = M = 0 ausschließlich Geschmacksurteile ab (Abb. 6).
5. Der Repräsentationsaufbau folgt offenbar einer festliegenden Entwicklungsfolge. Über alle untersuchten Aspekte bleibt eine gleichbleibende Rangfolge der Repräsentationstypen wirksam:
 $U \rightarrow A/M- \rightarrow A+ \rightarrow A/M+ \rightarrow M+$

Interpretation

1. Die Tatsache, daß das Lebensalter und damit zugleich die Dauer schulischen Unterrichts (alle Probanden der Untersuchung hatten in der Schule durchgehenden Musikunterricht) keinen Einfluß auf die Ausprägung musikalischer Repräsentationen hat, dürfte ihre Antwort in der Konzeption und Zielsetzung des Musikunterrichts finden, der sehr häufig eher kulturkundlicher Art ist und gar nicht auf die Entwicklung immanent musikalischer Repräsentationen abzielt.
2. Die Beobachtung, daß mit zunehmender Dichte der musikspezifischen Repräsentationen die Assoziationen zurücktreten, bestätigt die Hypothese, daß assoziative Repräsentationen einen Ersatz für musikalische bilden. Wo diese vorhanden sind, verlieren assoziative Vorstellungen an Bedeutung für das Verstehen, wiewohl sie immer im Hörerlebnis wirksam

bleiben. Aber bei zunehmender musikalischer Professionalität wird die naive Reaktion mit Bildern und Stimmungen zurückgedrängt — man braucht sie nicht mehr. Allerdings stellt diese Repräsentationsform eine analoge Situation zur muttersprachlichen Beschreibung wissenschaftlicher Phänomene dar, mit denen nach Wagenschein jeder Lernprozeß beginnen sollte. Im assoziativen Netz sind die Erfahrungen repräsentiert, die schon vorhanden sind und die dem Gehörten dann eine Bedeutung geben.

3. Daß die höhere musikterminologische (musikalische) Repräsentation signifikant mit der Dauer des Instrumentalspiels korreliert, dürfte darauf zurückzuführen sein, daß beim Instrumentalspiel eine wirkliche figurale Repräsentation erworben und dann in eine formale überführt wird. Es besteht daher guter Grund zu der Annahme, daß die figurale Repräsentation eine notwendige Voraussetzung zur Ausbildung formaler Repräsentation ist und diese eine Bedingung für die Begriffsbildung.
4. Wenn ein signifikanter Zusammenhang zwischen U_s und musikalischen Repräsentationen wie zwischen U_g und assoziativen Repräsentationen festgestellt wird, läßt das auch umgekehrt Rückschlüsse aus der Schüleräußerung auf die vorhandene Repräsentationsform zu. Wer ein Sachurteil fällt, verfügt bereits über musikalische Repräsentationen, wer nur ein diffuses Geschmacksurteil abgibt, tut dies, weil er noch nicht über musikalische Repräsentationen und deren Begrifflichkeit verfügt.
5. Generell läßt sich folgende Entwicklung im Aufbau musikalischer Repräsentationen feststellen.
 1. Auf elementarer Stufe ist der Hörer, wenn keine weiteren Repräsentationen aktiviert werden können oder wollen (Verweigerung der Hörzuwendung, Versagung der Aufmerksamkeit), spontan und unmittelbar nur zu einem pauschalen und diffusen Geschmacksurteil fähig. Wie beim Ausdruckserkennen geht allem Verstehen eine pauschale Eindrucksqualität (und zuweilen ein grobes Mustererkennen) voraus („Mag ich“ oder „scheußliche Musik“ u. ä.).
 2. Danach zeigen sich, wenn wirklich zugehört wird, aber noch keine musikalischen Repräsentationen ausgebildet wurden, verschiedene Assoziationen als Ersatz für figurale musikalische Repräsentationen. Die Verbindung mit ersten musikalischen Identifizierungen markiert ein Übergangsstadium.

3. Im Gefolge der Ausbildung formaler musikalischer Repräsentationen treten dann immer mehr musikspezifische Repräsentationen auf, die aber erst in dem Maße terminologisch relevant werden, wie figurale in formale Repräsentationen überführt werden konnten. Der Übergang von der assoziativen zur musikterminologischen Repräsentation wird also — und es besteht begründeter Anlaß, dies für eine notwendige Voraussetzung zu halten — von einer gleichzeitigen Entwicklung zur formalen Repräsentation hin überlagert.
4. Erst das Vorhandensein musikalischer Repräsentationen befähigt zu Sachurteilen.

Schlußfolgerungen

Die Hörgeschichten zeigen auf eindringliche Weise, was in den Köpfen vorgeht, wenn Musik vorgespielt und angehört wird. Die „maps“ deuten die tatsächlichen Aktivierungsbahnen an, deren Auswertung zu einigen pädagogischen Folgerungen Anlaß gibt. Denn die Folgenlosigkeit, die Alter und schulische Ausbildung auf die Entwicklung formaler musikalischer Repräsentationen hat, muß zumindest nachdenklich stimmen. Es ist die gleiche Situation, die Martin Wagenschein zum Umdenken im naturwissenschaftlichen Unterricht führte: wozu dient ein jahrelanger Unterricht in Theorie und Notenlesen, wenn sich an den Fähigkeiten musikalischer Wahrnehmung so wenig ändert? Für eine lerntheoretische Umorientierung des Musikunterrichts könnte das folgende Konsequenzen haben:

1. Wenn figurale Repräsentationen Voraussetzung für die Bildung formaler Repräsentationen sind, dann dürfen figurale Repräsentationen, also konkrete Handlungsvollzüge und Handlungsvorstellungen im Musikunterricht nicht unterdrückt, sondern müssen verstärkt werden.
2. Je weniger Erfahrung Kinder im Umgang mit Musik haben, umso mehr könnte es angezeigt sein, die Begegnung mit Musik so anzubahnen, daß konkrete figurale Repräsentationen angeregt werden, damit Kinder vorhandene Erfahrungen und Bedeutungen aktivieren können. Dies heißt nicht, nur mit programmatischer Musik zu beginnen (obwohl Musik ja selber den Weg von figuraler Abbildung bis zu formaler absoluter Musik [Sonate, Fuge] absteckt), sondern daß konkrete Vorstellungen über den

Ablauf der Musik, ihr Entstehen und Werden dadurch geweckt werden, daß Musik in ihrem Vollzug erfahren wird.

3. Andererseits kann Musik — und zwar komplexe, artifizielle Musik — bereits durchaus differenziert wahrgenommen werden, auch wenn noch keine musikalischen Repräsentationen gebildet wurden und die einzelnen Merkmale daher noch nicht musikalisch bezeichnet werden können (es fehlen noch die fachsprachlichen „labels“). Es spricht vieles dafür, daß auf der Ebene sprachlicher Repräsentationen die Assoziationen, Bilder und Empfindungen den Platz der figuralen Repräsentationen besetzen, bevor die Möglichkeit besteht, die Wahrnehmung musikterminologisch zu benennen. Denn offenbar setzen bestimmte musikalische Strukturmerkmale Assoziationsketten in Gang, die genau dem entsprechen, was an Repräsentationen vorhanden und in bestimmten Netzen gespeichert ist. Von der Wahrnehmung dieser Phänomene ausgehend, die bereits auf Musikalisches verweisen und in der Wahrnehmung Bedeutung haben, können dann Symbole und Zeichen der Fachsprache entwickelt werden, die nun als das fungieren, was sie der Sache nach sind: Abstraktionen vorhandener Bedeutungen. Martin Wagenscheins (7.) Regel für den genetischen Aufbau des Verstehens, „erst die Muttersprache, dann die Fachsprache“ (Wagenschein 1968, 102) findet hier eine nachdrückliche Bestätigung. Insofern entspricht die Entwicklung von der emotional assoziativen zur fachsprachlichen Repräsentation phänomenologisch genau der von der figuralen zur formalen Repräsentation.
4. Pädagogisch ist der Beginn mit der assoziativen Repräsentation bei der Beschreibung von Musik durchaus legitim. Aber man kommt nicht zu musikalischen Erkenntnissen, wenn nicht die assoziative auf eine musikalische Repräsentation bezogen werden kann. Der Übergang von der assoziativen zur musikalischen Repräsentation ist aber nur möglich, wenn zugleich eine figurale in eine formale Repräsentation umgebildet werden konnte. Sonst wird nichts Musikalisches wahrgenommen, sondern können nur die Netze aktiviert werden, die mit den musikalischen Wahrnehmungen assoziativ (unbewußt) in Verbindung stehen.
5. Die Tatsache bereits vorhandener Repräsentationen, auch wenn sie meist noch keine musikalischen sind, hat dann Auswirkungen auf einen zentralen Gedanken der Didaktischen Interpretation: die Bestimmung von „Treffpunkten“, bei denen es bereits Übereinstimmung zwischen Person

und Sache gibt. Diesen richtigen und wichtigen Ausgangspunkt eines jeden Verstehenswegs beleuchten die Hör-Geschichten insofern neu, als sie deutlich machen, daß ein solcher Treffpunkt oft bereits schon vorhanden ist. Er muß nicht künstlich hergestellt, d. h. von außen als didaktisches Hilfsmittel herangetragen werden, sondern er braucht bloß aufgedeckt zu werden. Dazu muß bloß die im individuellen Hören tatsächlich aktivierte „Spur“ erkannt werden. Ist aber ein solcher Treffpunkt im Hören nicht schon enthalten, vermag auch die beste didaktische Kunst keinen wirklichen Verstehenszugang herzustellen. Die musikalische Unterweisung müßte dann einen Schritt (oder mehrere Schritte) zurückgehen und auch bei der ästhetischen Erfahrung mit dem Aufbau mentaler Repräsentationen beginnen.

6. Wollen wir Musik musikalisch hören, müssen wir über entsprechende formale, musikspezifische Repräsentationen verfügen. Der Aufbau der formalen Repräsentation muß aber nicht bedeuten, daß damit die bildhaft figurale Repräsentation gelöscht wird, sondern es führt vielmehr dazu, daß das Hören nicht mehr allein auf die assoziative oder bildhaft figurale Repräsentation als einziges Aktivierungsschema angewiesen ist. Die „Pläne“ und „Spuren“ der musikalischen Wahrnehmung werden dadurch verändert und erweitert. Lernen wäre dann nicht mehr nur als Verhaltensänderung oder Gedächtnisleistung zu beschreiben, sondern stellt eine Veränderung der „mental maps“ dar, und zwar eine *Erweiterung und Differenzierung innerhalb der „Pläne“ und eine Umcodierung der „Spuren“ von der figuralen zur formalen Repräsentation*. Dies machen Einzelfallstudien mit Instrumentalschülern in überzeugender Weise deutlich, wenn man die „mental maps“ vor und nach einer entsprechenden Unterrichtssequenz vergleicht (Nebel 1992).
7. Die beste Voraussetzung zur Etablierung solch formaler Repräsentationen, die strukturelles Verstehen erst ermöglichen, scheint in der praktischen instrumentalen Übung zu liegen. Die Schülertexte zeigen eine deutliche Abnahme bildhaft assoziativer Umschreibungen mit zunehmendem Instrumentalunterricht bei gleichzeitiger Verstärkung von musikalischen Detailfeststellungen. Das Ausweichen in assoziative Spuren, die immer dann bevorzugt werden, wenn die entsprechenden musikspezifischen Repräsentationen noch nicht ausgebildet sind, ist demgegenüber aber nicht als minderwertig anzusehen, sondern ist dem Erfassen musi-

kalischer Phänomene vorgeordnet. Es dokumentiert kein schlechteres oder ungenaueres Hören, sondern lediglich einen anderen Zustand der mentalen Repräsentation von Musik. Wenn also figurale Repräsentationen am besten durch Instrumentalpraxis erworben werden, wären stimmliche Darstellung, Instrumentalspiel und körperliche Erfahrung viel stärker in den Unterricht zu integrieren.

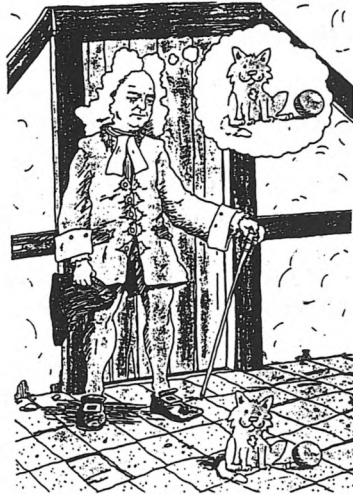
Literatur

- BABLER, R (1993): Sprachliche Repräsentation komplexer Musik bei Schülern — Wiss. Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien. Musikhochschule Freiburg. Gekürzte Fassung in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (Forum Musikpädagogik, Bd. 6), Augsburg 1994, S. 370-403.
- BAMBERGER, J (1982): Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms. A Function for Reflection-in-Action. In: U-shaped Behavioral Growth. Ed. by S. Strauss. New York S. 191-226.
- BAMBERGER, J (1991): The Mind behind the Musical Ear. Cambridge MA.
- BAMBERGER, J & ZIPORYN, E (1992): Getting it Wrong. In: The World of Music 34, 1992, H. 3, S. 22-56.
- BAMBERGER, J (1993): Restructuring Conceptual Intuitions through Invented Descriptions: From Path-Making to Map-Making (mscr.).
- BECHTEL, W/ABRAHAMSEN, A (Hg.) (1991): Connectionism and the Mind. An Introduction to Parallel Processing. Cambridge MA.
- BHARUCHA, JJ & OLNEY, KL (1989): Tonal Cognition, Artificial Intelligence, and Neural Nets. In: Contemporary Music Review. Music and Cognitive Science, 4 (1989), S. 341-356.
- BHARUCHA, JJ (1987): Music Cognition and Perceptual Facilitation: A Connectionist Framework. In: Music Perception 5 (1987), S. 1-30.
- BODEN, MA (1990): The Creative Mind: Myths and Mechanisms. London.
- CUMMINS, R (1989): Meaning and Mental Representation. Cambridge, MA.
- DAVIDSON, L & SCRIPP, L (1988): Young children's musical representations: windows on music cognition. In: John A SLOBODA (Hg.): Generative Processes in Music. Oxford. S. 195-230.
- DAVIDSON, L & TORFF, B (1992): Situated Cognition in Music. In: The World of Music 34.1992, H.3, S. 120-139
- DAVIS, S (Hg.) (1992): Connectionism. Theory and Practice. New York: Oxford Univ. Press

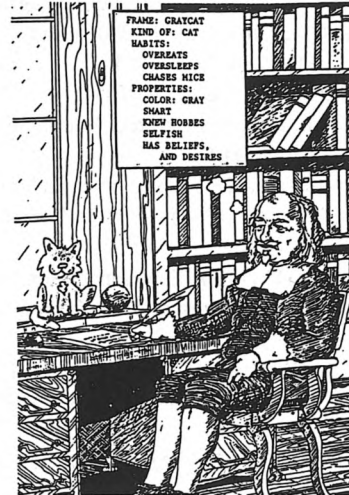
- FALK, S (1992): Kognitive Aktivierungsprozesse bei der Wahrnehmung von Musik. Wiss. Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien. Musikhochschule Freiburg.
- FINCHER LEHMANN, Sh (1993): „Wiggles and Volcanoes“: An Investigation of Children's Graphing Responses to Music, PhD Univ. of North Texas, Denton TX
- FODOR, J & PYLYSHYN, ZW (1988): Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis. In: S PINKER, J MEHER (Hg.): Connections and Symbols. Cambridge MA.
- GARDNER, H (1991): The Unschooled Mind. New York: Basic Books, dt. Der ungeschulte Kopf. Stuttgart 1993
- GOSCHKE, Th (1990): Wissen ohne Symbole? Das Programm des Neuen Konnektivismus. In: Semiotik Bd. 12, H. 1-2, S. 25-45
- GRUHN, W (1992): Wahrnehmen und Verstehen. Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm. In: HJ KAISER (Hg.): Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), Essen 1992, S. 44-51.
- GRUHN, W (1993): Strukturen musikalischer Wahrnehmung. In: Musik in der Schule, 1993, H.2, S. 75-80, 89.
- GRUHN, W: Hermeneutik und Psychologie. Erkennen, Denken, Verstehen in neuronalen Netzen. Tagungsbericht Salzburg 1992 (i.Dr.).
- GRUHN, W: Maps and Paths of Music Perception. In: Jb der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 1993 (i.Dr.).
- HANSON, StJ & BURR, DJ (1990): What connectionist models learn: Learning and representation in connectionist networks. In: Behavioral and Brain Sciences 13 (1990), S. 471-518.
- HEBB, D (1949): The Organization of Behavior. New York: Wiley.
- HOWELL, P/WEST, R/CROSS, J (1991): Representing Musical Structure. London.
- JACKENDOFF, R (1992): Languages of the Mind. Essays on Mental Representation. Cambridge MA.
- JOHNSON-LAIRD, PN (1983): Mental models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge MA.
- JOHNSON-LAIRD, PN (1988): The Computer and the Mind. Cambridge.
- KROLL, NEA & KLIMESCH, W (1992): Semantic memory: Complexity or connectivity? In: Memory and Cognition 20 (1992), S. 192-210.
- LONGUET-HIGGINS, HChr (1987): Studies in Cognitive Science. Cambridge MA.
- NEBEL, S (1992): Aufbau und Veränderung mentaler Repräsentationen von Musikstücken bei Kindern, Wiss.Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien, Musikhochschule Freiburg.
- PFEIFFER, R (Hg.) (1989): Connectionism in Perception. Amsterdam, New York.
- POSNER, M (Hg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge MA.
- QUINLAN, PhT (1991): Connectionism and Psychology, Chicago.

- RAMSEY, W (Hg.) (1991): *Philosophy and Connectionist Theory*. Hillsdale N.J.
- RICHTER, Chr (1991): Erleben und Verstehen, was Hören ist. In: *Musik und Unterricht* (1991) H. 7. S. 39-46.
- RUMELHART, DE & McCLELLAND, JL (Hg.) (1986): *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructures of Cognition*. Vol. 1: Foundations. Cambridge MA.
- RUMELHART, DE (1989): The Architecture of Mind: A Connectionist Approach. In: M POSNER (Hg.) (1989): *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge MA., S. 133-159.
- STRUBE, G (1990): Neokonnektionismus: Eine neue Basis für die Theorie und Modellierung menschlicher Kognition? In: *Psychologische Rundschau* 41, (1990), S. 129-143.
- TODD, PM & LOY, DG (Hg.) (1991): *Music and Connectionism*. Cambridge MA.
- TOLMAN, EC (1948): Cognitive maps in rats and men. In: *Psychol. Rev.* 55 (1948), S. 189-208.
- WAGENSCHIN, M (1968): *Verstehen lehren*. Weinheim 1977

Prof. Dr. Wilfried Gruhn
Laerchenstraße 5
79256 Buchenbach



Berkeley's mental representations look just like Aristotle's.



Hobbes representing Graycat.



Hebb mentally representing Graycat.

Abb. 1: Formen ikonischer, symbolischer und mentaler Repräsentation in Karikaturen. In: Robert Cummins: Meaning and Mental Representation. Cambridge MA, 1989

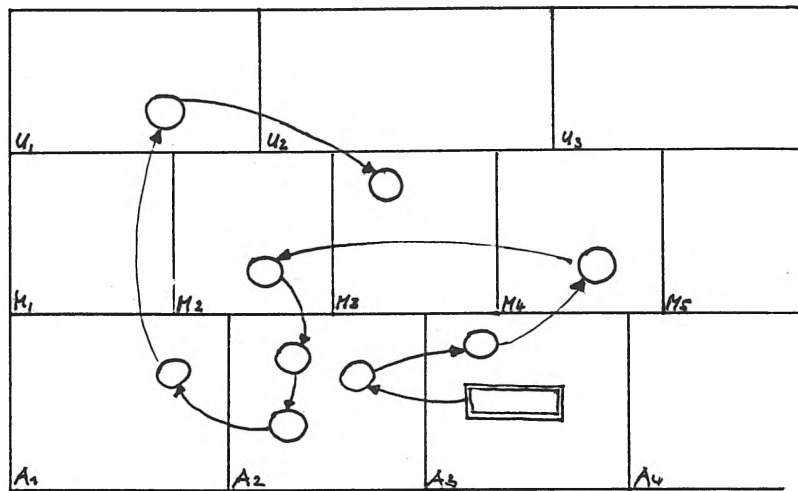


Abb. 2: Topographie eines Wahrnehmungsnetzes in Ebenen und Zonen („map of perception“)

A Assoziationen aus den Bereichen

A₁ = Empfindung; A₂ = Bild; A₃ = Bewegung; A₄ = Ereignis, Geschehen

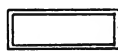
M Musikalische Feststellungen über

M₁ = Gattung; M₂ = Form; M₃ = Charakter; M₄ = Besetzung;

M₅ = musikalische Elemente

U Urteile

U₁ = Geschmacks-Urteil; U₂ = ästh. Wert-Urteil; U₃ = Sach-Urteil



Primäraktivierung



Reizleitung



Knoten

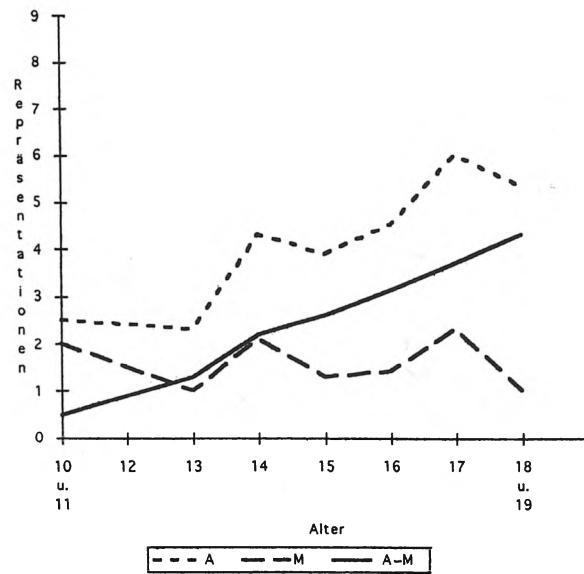


Abb. 3: Durchschnittliche Repräsentationen in Abhängigkeit vom Lebensalter

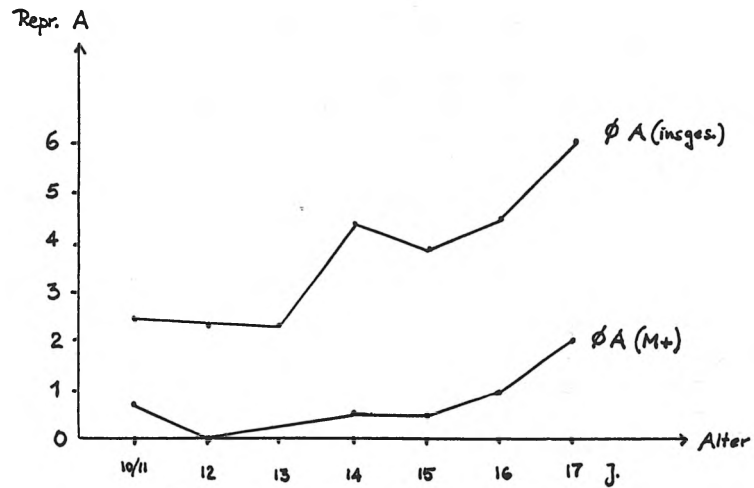


Abb. 4: Verhältnis der durchschnittlichen A-Repräsentationen zur Anzahl der A-Repräsentationen in der M+ Gruppe

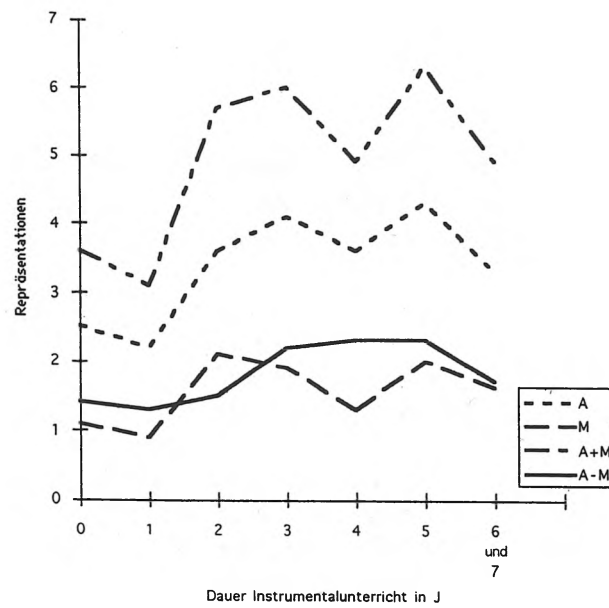


Abb. 5: Durchschnittliche Repräsentationen in Abhängigkeit von der Dauer des Instrumentalunterrichts

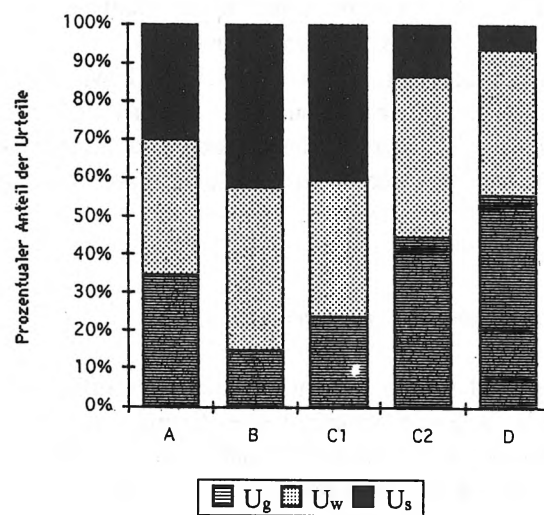


Abb. 6: Prozentualer Anteil der Kategorien U_g, U_w, U_s in den Teilgruppen

Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992

Der vorliegende Beitrag beruht auf den Ergebnissen einer Umfrage unter 14- bis 21jährigen Jugendlichen, die 1992 an den Regionalwettbewerben von „Jugend musiziert“ teilgenommen haben. Die Jugendlichen wurden befragt, welche Erfahrungen sie mit den Wettbewerben gemacht haben, wie sie „Jugend musiziert“ erlebten und im Nachhinein bewerten. Außerdem wurden zu vielen anderen Bereichen Daten erhoben, z. B. zu Lampenfieber, zur sozialen und familiären Herkunft der Jugendlichen und zu ihrer musikalischen Ausbildung. Die Umfrage ist Teil eines größeren Forschungsprojektes über „Jugend musiziert“, das der Deutsche Musikrat derzeit im Auftrag des Ministeriums für Frauen und Jugend durchführt.

Urteile und Einstellungen der Jugendlichen zu „Jugend musiziert“ sollen hier nicht näher dargestellt werden, dies erfolgte bereits an anderer Stelle (Linzenkirchner/Eger-Harsch 1993). Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen zunächst einige Ergebnisse bezüglich des familiären Hintergrunds der Teilnehmer und ihrer musikalischen Ausbildung, wobei Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten von Teilnehmern aus alten und neuen Bundesländern erläutert werden. Anschließend wird untersucht, welche Sozialisations-Faktoren das Abschneiden bei „Jugend musiziert“ beeinflussen, und deren Interaktion mittels einer Regressionsanalyse beschrieben.

1. Zu den Wettbewerben „Jugend musiziert“

„Jugend musiziert“ ist in drei Ebenen aufgeteilt, die aufeinander aufbauen. Unterste Ebene sind die Regionalwettbewerbe, die im Januar oder Februar an 140 Orten der Bundesrepublik stattfinden und an denen jedes Jahr zwischen 8.000 und 11.000 Jugendliche teilnehmen. Etwa 20 % bis 30 % der Teilnehmer erreichen einen ersten Preis, der sie berechtigt, an den im Mai folgenden Lan-

des Wettbewerben teilzunehmen. Dort qualifiziert sich etwa ein Drittel (zwischen 800 und 1.000) für den folgenden Bundeswettbewerb. Die Jugendlichen werden in vier Altersgruppen eingeteilt (Altersgruppe I bis 10 Jahre, Gruppe II von 11 bis 13 Jahren, III von 14 bis 16 und IV von 17 bis 21 Jahren), außerdem wird zwischen Solowertung, Gruppenwertung und Begleitung unterschieden. Innerhalb der einzelnen Altersgruppen wird das Alter bei der Preisvergabe nicht mehr berücksichtigt. In den Regional- und Landeswettbewerben werden von den Jurys erste Preise mit Weiterleitung vergeben, die zur Teilnahme an der nächsthöheren Wettbewerbsebene berechtigen, erste Preise ohne Weiterleitung sowie zweite und dritte Preise. In den Bundeswettbewerben entfällt die Aufteilung der ersten Preise. Die zugelassenen Instrumente bzw. Instrumentenkombinationen werden in zwei- bis dreijährigem Turnus gewechselt. 1992 waren die Wettbewerbe für Klavier (solistisch oder zu vier Händen), Streicher und Akkordeon (nur solistisch) sowie Holz- oder Blechbläser, Blockflöten und klassisches Schlagwerk (nur in kammermusikalischer Besetzung) ausgeschrieben.

2. *Methoden*

Da nicht nur die Preisträger im Mittelpunkt stehen sollten, sondern alle Wettbewerbsteilnehmer, wurden die Daten über eine schriftliche Repräsentativbefragung von Teilnehmern der Regionalwettbewerbe erhoben. Um Datenschutzprobleme zu vermeiden, wurde die Stichprobe auf die Altersgruppen III und IV (14 bis 21 Jahre) beschränkt. Die Befragung erfolgte mit teilstandardisierten Fragebögen, die den Jugendlichen unmittelbar nach dem Ende der jeweiligen Regionalwettbewerbe zugesandt wurden. Für die alten und neuen Bundesländer wurden jeweils eigene Fragebögen entwickelt, die zwar weitgehend identisch waren, aber die jeweiligen Unterschiede hinsichtlich Bildung und instrumentaler Ausbildung berücksichtigten. Zur Stichprobe:

Aus den bis Mitte Januar 1992 vorliegenden 5.376 Anmeldungen der Altersgruppen III und IV wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe gezogen, in der die einzelnen Regionalwettbewerbe entsprechend ihrer Teilnehmerzahl vertreten waren. Dabei entfielen auf die alten Bundesländer 1.454, auf die neuen Bundesländer 169 und auf Berlin 32 Personen. Von den 1.655 verschickten Fragebögen kamen insgesamt 1.313 zurück, wobei 53 nicht vollständig bzw. von den Eltern ausgefüllt waren und deshalb aus der Stichprobe herausgenommen wurden. Üb-

rig blieben 1260, davon 1130 (89,6%) aus den alten Bundesländern und 130 (10,4%) aus den neuen. Der gültige Rücklauf beläuft sich insgesamt auf 76,1%.

Ein Vergleich zwischen Rücklauf und Stichprobe ergab, daß Mädchen etwas öfter antworteten als Jungen, Solisten häufiger als Teilnehmer der Gruppenwertung und Jüngere öfter als Ältere. Die Unterschiede sind allerdings relativ gering; sie liegen zwischen 0,5 und 1% und können daher vernachlässigt werden. Außerdem ist nicht auszuschließen, daß Preisträger die Fragebögen häufiger zurückschickten als Jugendliche, die schlecht abgeschnitten haben; aufgrund des hohen Rücklaufs kann aber davon ausgegangen werden, daß sich eventuelle Verzerrungen durch Antworttendenzen in Grenzen halten und die Fragebögen ein gutes Bild der Wettbewerbe 1992 geben.

Der Fragebogen umfaßt insgesamt 16 Seiten und kann aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben werden. In der Regel handelt es sich um standardisierte Fragen mit Antwortvorgaben; war das nicht möglich oder problematisch (z. B. beim Schulabschluß von Teilnehmern aus den neuen Bundesländern), wurde eine offene Frage gestellt und die Kodierung beim Auswerten vorgenommen. Um Lampenfieber zu messen wurde die A-State-Skala des State-Trait-Angstinventars (Laux et al. 1983) gekürzt und den Erfordernissen einer schriftlichen Befragung angepaßt. Unsere modifizierte Form dieses Angstinventars beginnt zunächst mit einem einleitenden Text: „Denken Sie einmal zurück: Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie vor der Jury angefangen haben zu spielen? Waren Sie da aufgeregt? Es folgen einige Behauptungen, die vielleicht auf Ihre Gefühle kurz vor dem Wertungsspiel passen. Bitte kreuzen Sie bei jeder einzelnen an, ob sie auf Sie genau zutrifft, einigermaßen zutrifft, ein wenig zutrifft, überhaupt nicht zutrifft.“ Danach folgen zehn Items wie z. B. „Ich war angespannt“ oder „Ich hatte Angst, daß es schiefgehen könnte“. Die daraus abgeleitete Angstskala reicht von 10 Punkten (= quasi angstfrei) bis 40 Punkten (= sehr hohe Angst). Die Reliabilität lag bei 0,89 (Guttman split half) bzw. bei Alphawerten von 0,7 (Teil 1) und 0,78 (Teil 2). (Für eine ausführlichere Diskussion vgl. Linzenkirchner 1992). Alle Auswertungen erfolgten mit dem Statistikprogramm SPSS.

3. Musikalische Sozialisation der Teilnehmer

Bildung und familiärer Hintergrund

Hinsichtlich des Bildungsniveaus unterscheiden sich die Teilnehmer von „Jugend musiziert“ deutlich vom Durchschnitt gleichaltriger Jugendlicher. In den alten Bundesländern besuchten zum Zeitpunkt der Befragung fast 90% ein Gymnasium oder eine Hochschule. Nur rund 5% gingen auf Haupt- oder Realschulen, und etwa 4% befanden sich in einer Berufsausbildung. In den neuen Bundesländern ist das Bild ziemlich ähnlich: Zwar besuchten nur 63% ein Gymnasium, da aber die Spezialschulen für Musik (10%) und Erweiterten Oberschulen (10%) weitgehend dem Gymnasium entsprechen, ist der Anteil von Schülern, die eine dem Gymnasium entsprechende Schule besuchen mit 83% nur unwesentlich niedriger als in den alten Bundesländern.

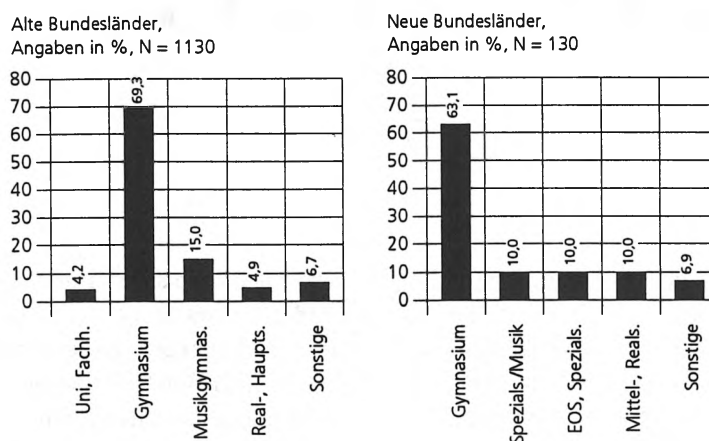


Abb. 1: Schulbesuch der Teilnehmer

Um das Bildungsniveau der Eltern vergleichen zu können, wählten wir für die alten Bundesländer die übliche Einteilung in Hochschule, Abitur, Realschule und Hauptschule; die meisten Bildungswege der BRD lassen sich diesem Schema problemlos zuordnen. Bei den Schulabschlüssen der ehemaligen DDR war die Gruppierung schwieriger. Zwar lassen sich Universitäts- und Hochschulbesuch bzw. die jeweiligen Abschlüsse analog zu den alten Bundesländern in einer

Gruppe zusammenfassen; bezüglich der Fachschulen gibt es aber Probleme, da sie nicht mit den Fachhochschulen der BRD identisch sind (vgl. zu diesem Problem Waterkamp 1987, 257-266). Sie werden deshalb gesondert angeführt.

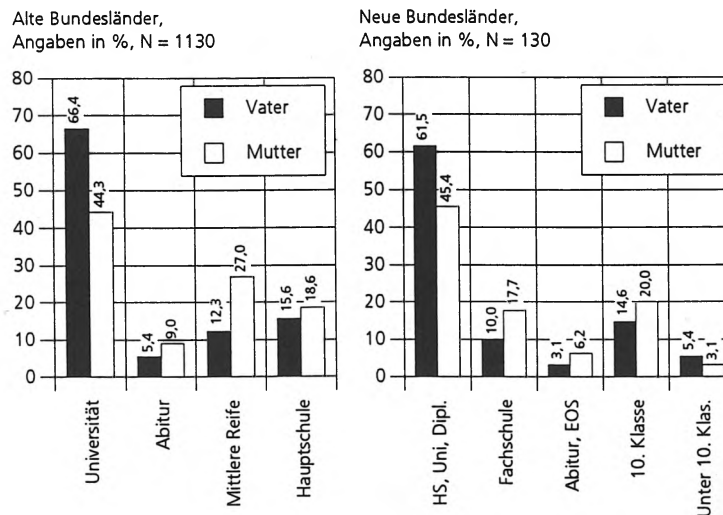


Abb. 2: Schulbesuch der Eltern

Daß „Jugend musiziert“ überwiegend Jugendliche aus den höchsten Bildungsschichten erreicht, ist nicht überraschend — zumindest soweit es die alten Bundesländer betrifft. Drei bundesweite Repräsentativ-Befragungen (Allensbach 1980, Infas 1984, Infas/VDM 1988) berichten für die alten Bundesländer übereinstimmend einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und aktivem Musizieren. Während von den Absolventen höherer Schulen 41% musizieren, tun dies unter den Absolventen von Hauptschulen nur 19% (Allensbach 1980, 7; die Zahlen der Infas-Umfrage 1984 sind fast identisch). Die folgende Tabelle zeigt deutlich: Je höher das Bildungsniveau, um so häufiger wird (oder wurde) ein Instrument gespielt (Infas/VDM 1988, ähnliche Zahlen auch bei Graml/Reckziegel 1982).

	Spielt derzeit ein Instrument	Hat früher eines gespielt	Hat noch nie eines gespielt
Volksschule ohne Lehre	1%	10%	88%
Volksschule mit Lehre	8%	10%	80%
Realschule, Fachschule	18%	18%	61%
Abitur, Studium	28%	26%	44%

Quelle: Infas/Verband deutscher Musikschulen 1988, ohne Seitenangabe, Übersicht 1; Repräsentativerhebung im Bundesgebiet, 2106 Befragte ab 18 Jahren.

Tab. 1 : Bildungsniveau und Instrumentalspiel

Allgemein haben Personen mit höherer Schulbildung häufiger den Wunsch, ein Instrument zu lernen (Infas/VDM 1988), messen Musik und Musikunterricht im allgemeinen einen höheren Stellenwert zu (Graml/Reckziegel 1982, 78-84) und sind klassischer Musik gegenüber positiver eingestellt als Personen mit niedrigerer Schulbildung (Allensbach 1980). Die Präferenz für klassische Musik ist allerdings nicht ausschlaggebend, der Zusammenhang zwischen Bildung und aktivem Musizieren findet sich auch im Bereich der Pop-Musik, wenn auch nicht ganz so ausgeprägt. So waren z.B. in einer Studie des Zentrums für Musik und Kommunikationstechnologie in Nordrhein-Westfalen von 1461 befragten aktiven Rockmusikern 67% Abiturienten oder Studenten (Niketta 1992, 5).

Die Familien der Teilnehmer haben überwiegend einen ausgeprägten musikalischen Hintergrund: Bei fast 90% hat mindestens ein Elternteil einmal ein Instrument gespielt und bei rund 20% der Teilnehmer hat mindestens ein Elternteil eine berufliche Musikausbildung. Die Geschwister spielen meist ebenfalls ein Instrument. Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen Teilnehmern aus alten und neuen Bundesländern.

Andererseits zeigt sich, daß „Jugend musiziert“ nicht nur Jugendliche aus Musikerfamilien erreicht: Immerhin 13% kommen aus Familien, in denen die Eltern selbst nie ein Instrument gespielt haben.

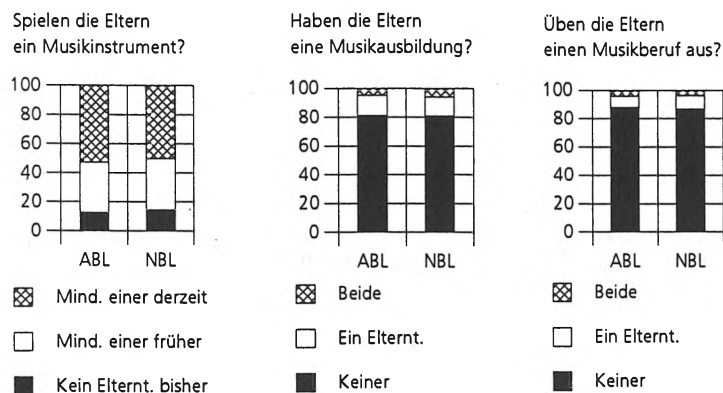


Abb. 3: Musik im Elternhaus

Instrumentale Ausbildung

Die Jugendlichen begannen durchschnittlich mit 6,6 Jahren (alte Bl.) bzw. 7,3 Jahren (neue Bl.) mit dem Instrumentalspiel. Wichtigstes Instrument war die Blockflöte, mit der etwa 50% (alte Bl.) bzw. 23% (neue Bl.) begannen. An zweiter Stelle steht das Klavier mit 23% (alte Bl.) bzw. 33% (neue Bl.). Zum Zeitpunkt ihrer Wettbewerbsteilnahme spielten die Teilnehmer im Schnitt zwei Instrumente, 16,6% (alte Bl.) bzw. 7,7% (neue Bl.) sogar drei und mehr. Das Instrument, mit dem sie an „Jugend musiziert“ teilgenommen haben, spielten sie zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 7,6 Jahre (alte Bl.) bzw. 7,5 Jahre (neue Bl.).

Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Teilnehmer Instrumentalunterricht und zwar überwiegend in Musikschulen. In den alten Bundesländern betrug der Anteil der Musikschulen 58% und in den neuen 73%. Etwa 10% gaben an, daß sie an Hochschulen oder Konservatorien Unterricht nehmen, sie werden in der folgenden Grafik als „Gaststudenten“ bezeichnet. Spezialschulen gab es natürlich nur in den neuen Bundesländern, Privatunterricht dagegen fast ausschließlich in den alten Bundesländern.

In den einzelnen Instrumentengattungen ist der Anteil der Musikschulschüler jeweils unterschiedlich. Während er bei den Streich- und Tasteninstrumenten

knapp unter 50% liegt, beträgt er bei Blockflöten und Schlagzeug ca. 80%. Das liegt unter anderem daran, daß Spieler dieser beiden Instrumente 1992 nur in der Gruppenwertung teilnehmen konnten. Musikschulen sind in der Gruppenwertung stärker vertreten als in der Solowertung, weil sie leichter Ensembles gründen und über einen längeren Zeitraum betreuen können als Privatlehrer.

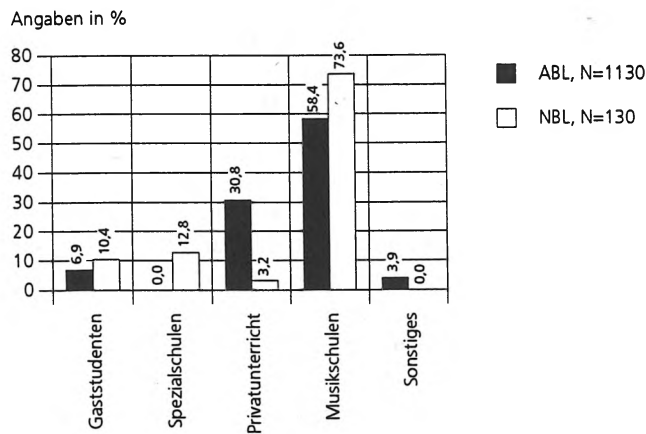


Abb. 4: Instrumentalunterricht der Teilnehmer

Üben

Zum Übepensum von „Jugend musiziert“-Teilnehmern liegen bereits mehrere Untersuchungen vor. Bastian berichtet, daß von seiner Stichprobe (1.300 ehemalige Teilnehmer der Landes- und Bundeswettbewerbe) ein Viertel zwischen drei und vier Stunden am Tag übt und ein Drittel sogar zwischen fünf und zehn Stunden (Bastian 1991, 128). Er gibt keinen Mittelwert an, aus der Häufigkeitstabelle kann jedoch ein mittleres Übepensum von 3,4 Stunden pro Tag bzw. 23,7 Stunden pro Woche geschätzt werden. Diese Zahlen widersprechen einer früheren Untersuchung von Kaminski, der in einer Langzeitstudie mit 30 Landes- und Bundeswettbewerbsteilnehmern deren Übepensum untersuchte, indem er die Probanden über einen längeren Zeitraum detaillierte Stundenpläne erstellen ließ. Er berichtet einen durchschnittlichen „Zeitaufwand für musikalische Aktivität“

ten“ von 15,45 Stunden pro Woche (Kaminski 1984, 68-70 und 286; darin sind alle musikalischen Aktivitäten enthalten, nicht nur reines Üben). Außerdem gibt es einige Untersuchungen, die allgemein das Übepensum von Musikern im Zusammenhang mit dem erreichten Leistungsniveau untersuchten (Ericsson 1990; Krampe 1991b und 1992). Ericsson entwickelte ein Modell, das einen kumulativen Zusammenhang zwischen zielgerichtetem Üben („deliberate practice“) und musikalischer Leistung postuliert: Je höher die während der musikalischen Ausbildung kumulierte Übezeit, desto höher letztendlich die instrumentale Leistung. Um eine Spitzenleistung (auf internationalem Niveau) erreichen zu können, muß nach seinem Modell das Übepensum altersabhängig gesteigert werden, von zunächst ein bis zwei Stunden pro Woche zu Beginn der Instrumentalausbildung bis etwa 18 oder 19 Stunden im Alter von 15 Jahren und schließlich fast 26 Stunden während des Studiums (Krampe 1991a, 86-87). Ein deutliches Unterschreiten dieses Pensums führe zu Leistungseinbußen, ein deutliches Überschreiten sei uneffektiv und steigere das Risiko von Verletzungen („overuse syndrome“) und Motivationsverlust („burn out“) (vgl. dazu den Überblicksartikel Ericsson 1993).

Vor dem Hintergrund dieser Arbeiten versuchten wir ebenfalls, das Übepensum der „Jugend musiziert“-Teilnehmer zu messen. Das Übepensum in Fragebögen zu erfassen, ist allerdings problematisch, da die Befragten ihr Pensum häufig überschätzen, vor allem wenn nur nach dem täglichen Übepensum gefragt wird. Wir nahmen deshalb drei verschiedene Fragen in den Fragebogen auf (wieviel wurde vor dem Wettbewerb geübt, wieviel vor unserer Befragung und wieviel wird normalerweise geübt), die alle drei ausdrücklich nicht in Stunden pro Tag, sondern in Stunden pro Woche beantwortet werden mußten. Dadurch sollte erreicht werden, daß die Jugendlichen nicht spontan antworten, sondern nachdenken und rechnen.

Danach übten die Teilnehmer von „Jugend musiziert“ in der Woche vor dem Wettbewerb etwas weniger als 11 Stunden — ein Pensum, das neben der Schule noch bewältigt werden kann. Das normale Übepensum lag etwas niedriger, es betrug in den alten Bundesländern ca. 9 Stunden und in den neuen Bundesländern ca. 10 Stunden. Die folgende Grafik zeigt, daß das Übepensum je nach Instrumentengattung stark schwankt: Die Streicher übten in der Woche vor dem Wettbewerb ca. 14 Stunden, die Blockflötisten nur ca. 6 Stunden.

Die Unterschiede zwischen Teilnehmern aus alten und neuen Bundesländern sind dagegen relativ gering und nicht signifikant.

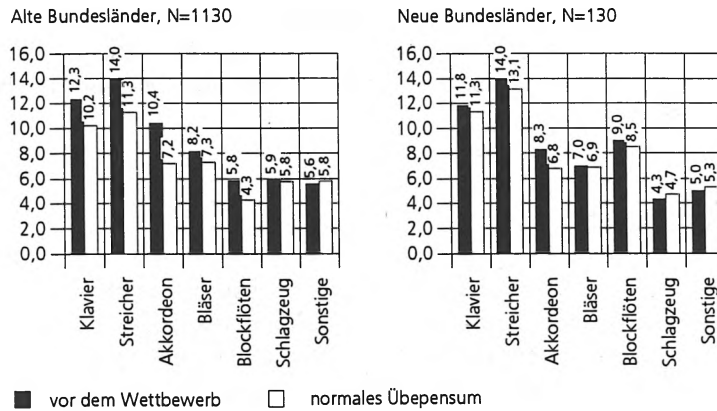


Abb. 5: Wöchentliches Übepensum, in Stunden pro Woche

Diese Werte liegen unter denen von Kaminski oder Ericsson und deutlich unter den Werten von Bastian, allerdings ist auch die Stichprobe jeweils anders: Es handelt sich hier nicht um Teilnehmer der Landes- bzw. Bundeswettbewerbe (oder um Instrumentalisten von internationalem Rang) sondern der Regionalwettbewerbe. Faßt man diejenigen Teilnehmer zusammen, die einen ersten Preis erhielten und in die Landeswettbewerbe aufrückten, so erhält man allerdings eine Stichprobe, welche der von Bastian und Kaminski entspricht. Auch in diesem Fall bleiben unsere Werte aber niedriger: 10,6 Stunden als normales Übepensum bzw. 12,6 Stunden vor dem Wettbewerb. Kaminskis Werte sind höher, weil er nicht nur reines Übepensum, sondern „musikbezogene Aktivitäten“, also auch Vorspiele, Ensemblesaktivitäten etc. erfaßt; Bastians Daten (über 23 Stunden pro Woche) sind vermutlich nicht zutreffend.

4. Sozialisationsfaktoren und Preisverteilung

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob sich Sozialisationsfaktoren wie musikalische Vorbildung der Eltern, Art und Dauer der instrumentalen Ausbildung oder das wöchentliche Übepensum auf die Preischancen bei „Jugend musiziert“ auswirken. Für diese Auswertungen wurde die Stichprobe zunächst in zwei Gruppen aufgeteilt: Eine Gruppe enthält alle, die einen ersten Preis erhiel-

ten und in die Landes- oder Bundeswettbewerbe aufrückten, die andere alle diejenigen, die nur an den Regionalwettbewerben teilnehmen konnten. Anschließend wurde untersucht, inwieweit sich diese Gruppen bezüglich wichtiger Sozialisationsfaktoren unterscheiden.

Bivariate Analyse

Hinsichtlich des Alters bei Beginn des Instrumentalspiels gab es keine signifikanten Unterschiede: Beide Gruppen begannen etwa mit 6,6 Jahren. Da es sich beim Erstinstrument meist nicht um das Instrument handelt, mit dem später an „Jugend musiziert“ teilgenommen wurde, überrascht das nicht. Hinsichtlich der Spieldauer am Teilnahmeinstrument zeigte sich dagegen ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen. Die ersten Preisträger spielten ihr Teilnahmeinstrument zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme signifikant länger als die anderen: 7,4 Jahre statt 6,8 Jahre (Sign. < 0,005). Der Unterschied ist allerdings relativ gering (Gamma = 0,12).

Größere Unterschiede ergaben sich in Zusammenhang mit der musikalischen Vorbildung der Eltern: Jugendliche, deren Eltern einen Musikberuf ausüben, hatten deutlich bessere Chancen auf eine gute Plazierung. Sie erreichten fast doppelt so oft einen ersten Preis mit Weiterleitung in die Landeswettbewerbe als die anderen. Ähnliches gilt für Jugendliche, deren Eltern eine formale Musikausbildung haben.

Anteil der erreichten 1. Preise in %; alte und neue Bl., N=1260

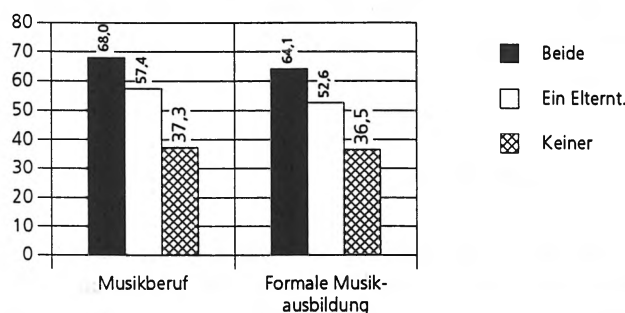


Abb. 6: Erste Preise in Abhängigkeit von der musikal. Vorbildung der Eltern

	Musikberuf	Musikausbildung
Cramers V	0,16	0,16
Gamma	0,44	0,37
Somers D	0,23	0,19
Signifikanzniveau	< 0,001	< 0,001

Tab. 2: Assoziationsmaße zwischen Preis und Elternhausvariablen

Der Anteil von Jugendlichen aus Musikerfamilien (d.h. Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Musikberuf ausübt) ist deshalb in den Landeswettbewerben höher als in den Regionalwettbewerben; er steigt von 12% auf 18,4%. Besonders ausgeprägt ist dieser Trend bei den Streichern, hier steigt der Anteil von Jugendlichen aus Musikerfamilien von 24,5% im Regionalwettbewerb auf 33,7% in den Landeswettbewerben. Daß Jugendliche aus Musikerfamilien besser abschneiden, liegt möglicherweise daran, daß ihre Ausbildung früher beginnt (mit 5,8 statt mit 6,8 Jahren; Sign. < 0,001) und daß sie insgesamt intensiver ist: Sie spielten ihr Teilnahmeinstrument zum Zeitpunkt der Teilnahme am Wettbewerb signifikant länger (8,2 statt 6,9 Jahre; Sign. < 0,001), sie haben bei höher qualifizierten Lehrern Unterricht (56% bei Orchestermusikern; Hochschullehrern oder Diplommusiklehrern), und sie üben signifikant mehr (11,3 gegenüber 8,6 Stunden pro Woche; Sign. < 0001).

Auch die Art der instrumentalen Ausbildung beeinflußt die Preisverteilung: Von den Gaststudenten und Schülern der Spezialschulen erreichten 58,4% (84,6% neue Bl.) einen ersten Preis mit Weiterleitung, von den Privatschülern 45,5% (25% neue Bl.) und von den Schülern der Musikschulen nur 34,8% (41,3% neue Bl.).

Angaben in %; N=1260

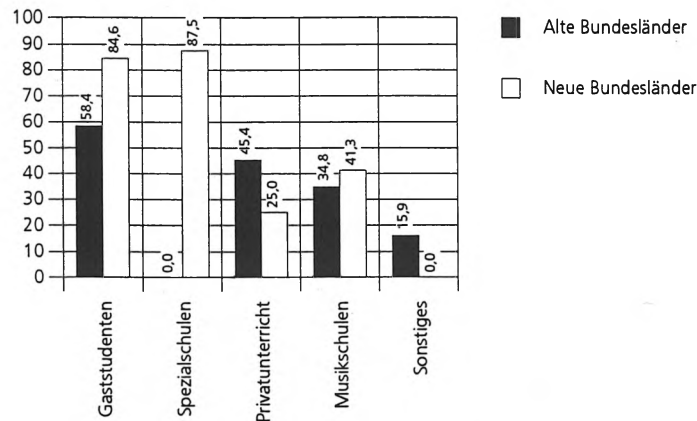


Abb. 7: Erste Preise in Abhängigkeit vom Instrumentalunterricht

	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Cramers V	0,17	0,28
Gamma	0,30	0,51
Somers D	0,14	0,27
Signifikanzniveau	< 0,001	< 0,01

Tab. 3: Assoziationsmaße zwischen Preis und Instrumentalunterricht

Das gute Abschneiden der Schüler aus Spezialschulen für Musik läßt sich aus der Bildungspolitik der ehemaligen DDR erklären: Während die Schüler der Musikschulen ihre instrumentale Ausbildung neben der normalen Schule erhielten, war bei den Spezialschulen der normale Unterricht zugunsten einer fundierten musikalischen Ausbildung stark eingeschränkt. Die Spezialschulen waren mit den Hochschulen organisatorisch eng verbunden und dienten als Vorbereitung für ein Musikstudium. Das Gefälle zwischen Gaststudium, Privatunterricht und Musikschule in den alten Bundesländern bedarf aber einer genaueren Analyse. Bastian berichtet in seiner Biographiestudie über Preisträger des Bundeswettbewerbes, daß Jugendliche, die einen Musikberuf anstreben, verstärkt auf

Privatunterricht setzen oder ein Gaststudium an einer Hochschule beginnen (Bastian 1989, 127-137). Unsere Ergebnisse bestätigen diese Vermutung:

- Der Anteil der Musikschüler sinkt signifikant mit steigender Altersgruppe (Altersgruppe III 62%, Altersgruppe IV 50%), während der Anteil der Privatschüler und Gaststudenten entsprechend steigt; mit zunehmendem Alter wird also Privatunterricht oder Gaststudium bevorzugt.
- In unserer Stichprobe ist die Qualifikation der Privatlehrer signifikant höher als die der Musikschullehrer: 43% der Privatschüler in der Altersgruppe III und 56% in der Altersgruppe IV werden von Orchestermusikern oder Hochschullehrern unterrichtet, gegenüber 18% bzw. 20% bei Schülern von Musikschulen.
- Privatschüler und Gaststudenten üben signifikant mehr als die Schüler von Musikschulen: Gemäß ihren Angaben üben Gaststudenten im Schnitt 13,6 Stunden pro Woche, Privatschüler 10,8 und Musikschulschüler durchschnittlich 7,4 Stunden pro Woche. (Signifikanz $< 0,001$, nach Scheffee-Test alle Einzelunterschiede sign.; Eta = 0,31 mit Übezeit als abhängiger Variable)

Besonders der letzte Punkt zeigt, daß ehrgeizige Jugendliche Privatunterricht bzw. ein Gaststudium bevorzugen. Diese Tendenz sollte allerdings nicht überbewertet werden, da sie verstärkt erst in der Altersgruppe IV auftritt. Es darf nicht außer acht gelassen werden, daß in den unteren Altersgruppen fast zwei Drittel der Wettbewerbsteilnehmer aus Musikschulen kommen und es in Altersgruppe IV (bis 21 Jahre!) immer noch über 50% sind. Die Mehrheit der Teilnehmer bevorzugt somit eindeutig Musikschulen.

Neben der Qualifikation der Instrumentallehrer hat auch das Übepensum einen Einfluß auf die Preisverteilung. Teilnehmer, die einen ersten Preis erhielten, übten mit 10,8 Stunden (normale Übezeit) bzw. 11,9 Stunden (vor dem Wettbewerb) deutlich mehr als die anderen (7,6 normal bzw. 9,7 vor dem Wettbewerb) (Differenzen nach T-Test hochsignifikant; Sign. $< 0,001$). Die Punktbiseriale Korrelation zwischen Preis und normalem Übepensum erreicht $r = -0,23$ für die gesamte Stichprobe ($N = 1230$) und $r = -0,36$ bei den Streichern ($N = 240$). Jugendliche, die mehr übten, erreichten tendenziell einen besseren Preis.

Zuletzt soll das Lampenfieber genauer betrachtet werden. Die von uns modifizierte und gekürzte A-State-Skala des State-Trait-Angstinventars reichte von einem Minimalwert 10 bis zu einem Maximalwert von 40, wobei höhere Werte auch höhere Angst bedeuten. Die Teilnehmer erreichten im Mittel ca. 25 Punkte und lagen damit erheblich über den Vergleichswerten der Eichstichproben, bei

denen studentische Versuchsgruppen 19 Punkte in einer neutralen Situation und ca. 23 in einer Streßsituation erreichten (Laux et al. 1983, 27; Die Werte des Manual müssen für Vergleiche halbiert werden, da die Originalform des State-Trait-Angstinventars die doppelte Anzahl von Items verwendet und deshalb von 20 bis 80 reicht.). Weitere Vergleiche zeigen, daß die Teilnehmer von „Jugend musiziert“ zwar unter Lampenfieber leiden, jedoch nicht in übermäßig hohem Maß. Verglichen mit anderen Musikern liegen sie im oberen Mittelfeld. Steptoe z.B. stellte bei professionellen Orchestermusikern einen Mittelwert von ca. 21 und bei amerikanischen Musikstudenten von ca. 25 Punkten fest; andere Studien berichten Mittelwerte zwischen 25 und 26 Punkten (Hamann 1982; Kendrick 1982. Für alle Vergleiche wurden die von den Autoren mitgeteilten Werte halbiert, da sie mit der Originalform des Angstinventars gemessen wurden). Eine Produktmoment-Korrelation zwischen Lampenfieber und erreichten Preisen ergab einen signifikanten Zusammenhang von $r = -0,2$ für die gesamte Stichprobe ($N = 1230$) und von $r = 0,24$ für die Streicher ($N = 240$). Lampenfieber beeinträchtigt also tendenziell die Leistung, allerdings ist der Effekt ziemlich schwach.

Multivariate Analyse

Die bivariaten Analysen lassen zwar einige Zusammenhänge erkennen, können jedoch die Interdependenzen zwischen den einzelnen Variablen nicht aufzeigen. Dazu sind multivariate Verfahren nötig. Das oben geschilderte Modell von Ericsson legt eine Analyse nahe, in die Übepensum, Preis und Lebensalter einbezogen werden. Sie zeigt eine deutliche Interaktion zwischen diesen drei Variablen:

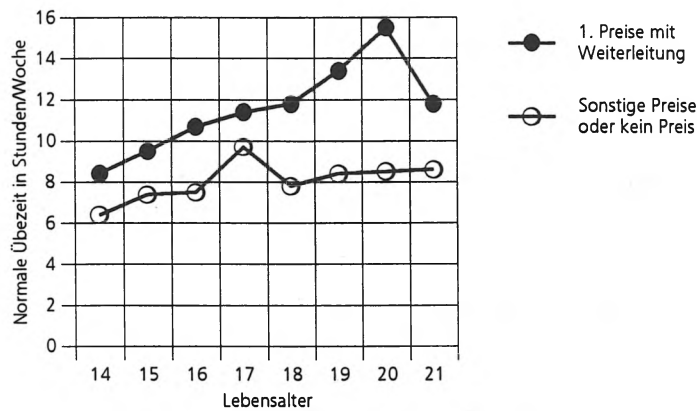


Abb. 8: Interaktion von Übepensum, Alter und Preis

Haupteffekte	F = 10,7	Sign. < 0,001
Preis	F = 36,0	Sign. < 0,001
Alter	F = 6,0	Sign. < 0,001
2-Way (Preis und Alter)	F = 1,6	Sign. < 0,200

Tab. 4: Varianzanalyse über Preis, Alter und Üben

Die einzelnen Haupteffekte sind hochsignifikant, die Interaktion von Alter und Preis allerdings nicht. Das Übepensum steigt also generell mit dem Lebensalter, und zwar bei den Preisträgern stärker als bei den anderen. Oder, anders ausgedrückt, Jugendliche, die einen ersten Preis erhielten, übten generell mehr als die anderen, wobei die Differenz mit zunehmendem Alter größer wird. Soweit decken sich unsere Ergebnisse mit Ericssons Modell, allerdings sind die Assoziationskoeffizienten relativ niedrig.

	Gamma	Somers D	Pearsons R
Übepensum und Preis	-0,26	-0,13	-0,23
Übepensum und Alter			0,20
Alter und Preis	-0,21	-0,10	-0,15

Die Korrelationen sind negativ, weil der erste Preis mit „1“ kodiert wurde und alle anderen mit „2“. Mit steigendem Übepensum sinken also die Werte der Variable Preis. Alle Maße sind signifikant.

Tab. 5: Assoziationsmaße zwischen Preis, Alter und Übepensum

In die bisherige Auswertung wurden auch Jugendliche einbezogen, die nur in kammermusikalischer Besetzung teilnahmen und einen gemeinsamen Preis erhielten. Da dabei die Leistung des Einzelnen durch die der Mitspieler relativiert wird, ist die Fehlervarianz sehr hoch. Die Zusammenhänge werden stärker, wenn die Auswertungen auf Instrumente beschränkt werden, die nur solistisch teilnehmen konnten, z. B. auf Streicher. Die Varianzanalyse ergibt in diesem Fall ebenfalls signifikante Haupteffekte zwischen Preis und Übepensum bzw. zwischen Preis und Alter, wobei die Assoziationsmaße deutlich höher sind:

	Gamma	Somers D	Pearsons R
Übepensum und Preis	-0,48	-0,23	-0,36
Übepensum und Alter			0,34

Tab. 6: Assoziationsmaße zw. Preis, Alter und Üben, nur Streicher, N = 240

Wie aus den bivariaten Analysen hervorgeht, hängen die Variablen, welche die Preisverteilung beeinflussen, untereinander teilweise eng zusammen, ohne aber wirklich identisch zu sein. Das trifft zum Beispiel auf Lebensalter und Spieldauer am Teilnahmeinstrument oder auf Musikberuf und Musikausbildung der Eltern zu. Art und Ausmaß dieser Zusammenhänge — und ihre Auswirkungen auf die Preisverteilung — können über eine Regression nach dem Allgemeinen Linearen Modell (Bortz 1989, 579-590) genauer bestimmt werden.

Als Kriteriumsvariable diente wiederum die dichotome Variable *Preis*. Die ersten Preise mit Weiterleitung wurden mit „1“ kodiert, alle anderen mit „2“. Als Prädiktorvariablen wurden die bereits in den bivariaten Auswertungen besprochenen Variablen eingesetzt. Vier sind intervallskaliert: *Lebensalter*, *Spieldauer am Teilnahmeinstrument* (in Jahren), *normale Übezeit* (in Stunden pro Woche) und *Lampenfieber* (zwischen 10 und 40 Punkten) und konnten ohne Modifikationen verwendet werden. Drei sind nominalskaliert: *Musikberuf der Eltern*, *Musikausbildung der Eltern* und *Qualifikation der Instrumentallehrer*. Sie wurden in je zwei dichotome Dummy-Variable umgewandelt (Bortz 1989, 579). In die Regression wurden also insgesamt 6 dichotome Variable einbezogen: zwei zu Musikberuf der Eltern (*Beide*, *Ein Elternteil*), zwei zu Musikausbildung der Eltern (*Beide*, *Ein Elternteil*) und zwei zur Qualifikation der Instrumentallehrer: *Hohe Qualifikation* (Hochschullehrer, Orchestermusiker und Diplommusiklehrer) und *Mittlere Qualifikation* (Musikschullehrer und Lehrer mit Privatmusiklehrerexamen). Die einzelnen Variablen wurden schrittweise in die Regression einbezogen, wobei mit denen begonnen wurde, die zeitlich am frühesten anzusetzen sind (also beginnend mit den Eltern-Variablen, Qualifikation des Lehrers, dann Übepensum etc.).

Bereits in den ersten Versuchen erwiesen sich die Variablen *Musikberuf der Eltern* und *Lebensalter* als redundant. Sie variierten weitgehend gemeinsam mit *Musikausbildung der Eltern* bzw. *Spieldauer am Teilnahmeinstrument*, trugen aber weniger zum R-Squarewert bei als diese. Sie wurden deshalb aus der weiteren Regressionsrechnung ausgeschlossen. Die folgende Tabelle zeigt die Beta-Gewichte und die jeweiligen R-Square-Werte für die einzelnen Schritte der Regression. Es werden nur die Ergebnisse für die Streicher dargestellt (N = 240).

	Beta-Gewicht	Signifikanz	R-Square
Musikausbildung der Eltern:			
Beide	-0,22	0,00	0,05
Ein Elternteil	-0,09	0,12	
Qualifikation des Instrumentallehrers:			
Hoch	-0,20	0,00	0,10
Mittel	-0,09	0,34	
Spieldauer am Teilnahmeinstr.	-0,20	0,00	0,14
Normales Übensum	-0,31	0,00	0,22
Lampenfieber	0,13	0,02	0,23

Tab. 7: Regressionsanalyse, nur Streicher, N = 240

Insgesamt werden durch diese Variablen 21% der Preisvarianz erklärt (korrigiertes R-Square, vgl. Bortz 1989, 558). Eine genaue Analyse der einzelnen Regressionsschritte zeigte, daß die Beta-Gewichte der Dummy-Variablen zu *Musikausbildung der Eltern*, *Qualifikation der Instrumentallehrer* und *Spieldauer am Teilnahmeinstrument* durch Hinzunahme des Übensums gesenkt werden. Das Übensum verringert den Einfluß dieser Variablen, unterdrückt ihn aber nicht vollständig. Diese Interaktion zeigte sich schon in den bivariaten Auswertungen: Sie besagt zunächst, daß Jugendliche aus Musikerfamilien tendenziell mehr übten, höher qualifizierten Unterricht hatten und ihr Instrument länger spielten; sie besagt aber auch, daß jede dieser Variablen, für sich genommen, ebenfalls die Preisverteilung signifikant beeinflusst, unabhängig von Übensum oder jeder anderen Variablen. In jeder von uns getesteten Reihenfolge der einzelnen Regressionsschritte blieb das Übensum allerdings die Variable mit dem größten Beta-Gewicht (zwischen 0,31 und 0,37). Sie hat von allen Variablen den stärksten Einfluß auf die Preisverteilung. Der Einfluß von Lampenfieber ist zwar signifikant und von den anderen Variablen unabhängig, aber insgesamt sehr gering. Möglicherweise wirkt sich Lampenfieber weit weniger auf die Leistung aus, als allgemein vermutet. Es muß aber berücksichtigt werden, daß es sich hier um Mittelwerte handelt und nichts über Einzelfälle ausgesagt werden kann.

5 Zusammenfassung

- Die Teilnehmer von „Jugend musiziert“ kommen zum weit überwiegenden Teil aus den höchsten Bildungsschichten. Bis zu 90% besuchen ein Gymnasium; die Eltern hatten meist Abitur oder einen akademischen Abschluß. 20% der Eltern haben eine Musikausbildung und etwa 80% spielen oder spielten früher ein Instrument. Es gab diesbezüglich kaum Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern.
- Größere Unterschiede gab es hinsichtlich der musikalischen Ausbildung: In den neuen Bundesländern spielte der Privatunterricht keine Rolle, dagegen waren die Spezialschulen sehr wichtig. Schüler der Spezialschulen und Gaststudenten schnitten bei „Jugend musiziert“ gleich gut ab und erreichten deutlich mehr erste Preise als die Schüler von Musikschulen. In den alten Bundesländern sind die Musikschulen die wichtigsten Ausbildungsinstitutionen, da sie mit Abstand die meisten Jugendlichen zu „Jugend musiziert“ schicken: In Altersgruppe III kamen fast zwei Drittel und in Altersgruppe IV noch etwas über die Hälfte der Teilnehmer von Musikschulen. Die Gaststudenten schnitten preislich am besten ab, danach kamen die Privatschüler, anschließend die Schüler von Musikschulen.
- Das wöchentliche Übepensum (ca. 9 Stunden) der Teilnehmer liegt deutlich unter den von Kaminski und Bastian berichteten 16 bzw. 23 Wochenstunden. Es streut sehr stark, von 4 Stunden bei den Nichtpreisträgern der Blockflötisten bis 16 Stunden bei den Preisträgern der Streicher. Es steigt signifikant mit dem Lebensalter und war bei den Preisträgern signifikant höher als bei Nichtpreisträgern, wobei die Differenz mit zunehmendem Lebensalter immer größer wurde. Diese Ergebnisse unterstützen das Expertise-Modell von Ericsson.
- Die Teilnehmer litten etwa im gleichen Maße unter Lampenfieber wie Studenten. Das Lampenfieber hatte einen zwar signifikanten, aber geringen negativen Einfluß auf die Leistung.
- Eine Regressionsanalyse, in die Musikausbildung der Eltern, Qualifikation der Lehrer, Spieldauer am Teilnahmeinstrument, Lampenfieber und Übepensum einbezogen wurde, zeigte, daß alle fünf Variablen die Preisverteilung signifikant beeinflussten, wobei den größten Einfluß allerdings das Übepensum hatte. Alle fünf Variablen erklären zusammen 21% der Preisvarianz.

Literatur

- ALLENSBACH, INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE (1980): Die Deutschen und die Musik. Eine Umfrage für den Stern. August/September 1980, unveröffentlichtes Manuskript, bei Allensbach erhältlich. Teile veröffentlicht in: Stern (1980) Heft 50, 102-115.
- BASTIAN HG (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz.
- BORTZ J (1989): Statistik für Sozialwissenschaftler. Dritte neu bearbeitete Auflage. Berlin Heidelberg.
- ERICSSON KA/KRAMPE RT/TESCH-RÖMER C (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: Psychological Review 100 (1993) Heft 3, 363-406.
- ERICSSON KA/TESCH-RÖMER C/KRAMPE RT (1990): The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In: Howe MJA (Hg.): Encouraging the development of exceptional skills and talents. The British Psychological Society, 109-130. Leicester.
- GRAML K/RECKZIEGEL W (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung. Musikpädagogik Bd. 6. Mainz.
- HAMANN DL (1982): An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. In: Journal of Research in Music Education 30 (1982) 77-90.
- INFAS/VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN e.V. (Hg.) (1988): Musikmachen — heute und morgen. Ergebnisse einer Infas-Umfrage über Image und Leistungsprofil der Musikschulen (1988). Unveröffentlicht, erhältlich beim VDM oder bei Infas.
- INFAS UMFRAGE (1984): Vorliebe für Instrumente auf den Zahn gefühlt. In: Neue Musikzeitung 33 (1984) Heft 1, 9.
- KAMINSKI G/MAYER A/RUOFF BA (1984): Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Eine Längsschnittuntersuchung zur Frage eventueller Auswirkungen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaften Bd. 54. Schorndorf.
- KENDRICK MJ et al. (1982): Cognitive and behavioral therapy for musical-performance anxiety. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 50 (1982) 353-362.
- KRAMPE RT (1991a): Maintaining Excellence: Cognitive-Motor Performance in Pianists Differing in Age and Skill Level. Dissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin. Berlin.
- KRAMPE RT (1991b): Biographien und Alltag von Spitzenmusikern. In: Kraemer RD (Hg.) (1991): Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung Bd. 12, 175-188. Essen.
- KRAMPE RT (1992): Erwerb und Erhalt einer komplexen Expertise: Die Entwicklung pianistischer Fähigkeiten im Erwachsenenalter. Handout zum Poster beim 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Trier.

- LAUX L et al. (1983): Das State-Trait-Angstinventar. Theoretische Grundlagen und Handlungsanweisung. Weinheim.
- LINZENKIRCHNER P (1992): Lampenfieber bei Teilnehmern des Wettbewerbs „Jugend musiziert“. In: Gembris H/Kraemer R-D/Maas G (Hg.) Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Forum Musikpädagogik Bd. 2. Augsburg.
- LINZENKIRCHNER P/EGGER-HARSCH G (1993): Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Erste Ergebnisse einer Umfrage unter den Teilnehmern der Regionalwettbewerbe „Jugend musiziert“ 1992. Deutscher Musikrat. München.
- NIKETTA A/VOLKE E (1992): Forschungsprojekt „Populärmusik in Deutschland — soziologische und infrastrukturelle Zusammenhänge einer Musikkultur“. Report Nr. 6: Überblick über die Ergebnisse der Befragung in Köln, Münster und dem Märkischen Kreis. NRW-Zentrum für Musik und Kommunikationstechnologie Wuppertal.
- STEPTOE A/FIDLER H (1987): Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. In: British Journal of Psychology 78 (1987), Heft 2, 241-294.
- STEPTOE A (1989): Stress, coping, and stage. Fright in professional musicians. In: Psychology of Music 17 (1989), Heft 1, 3-11.
- WATERKAMP D (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Mit einem Vorwort von Oskar Anweiler. Berlin.

Peter Linzenkirchner
Katharinengasse 20
86150 Augsburg

REINER NIKETTA, EVA VOLKE & STEFANIE DINGER

Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der *rocksie!*-Workshops

Vorbemerkungen

In der Populärmusik haben Frauen meist eine klare Aufgabe: Sie sind Publikum, marktgerecht gestylte Sängerinnen, GoGo-Girls oder die Freundin des Musikers im Backstagebereich. Abgesehen von einigen, die sich in der Musikbranche behaupten oder musikalisch auf sich aufmerksam machen (interessant ist hierbei die jüngste Bewegung der „Riot Girls“ aus den USA und Großbritannien und deren Auswirkungen in Deutschland), ist das Musikgeschehen mit all seinen Produzenten, Managern, Labelchefs und Musikern eine Männerdomäne.

Deutlich wird dies vor allem an den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Populärmusik in Deutschland — soziologische und infrastrukturelle Zusammenhänge einer Musikkultur“ des Zentrums für Musik und Kommunikationstechnologie in Wuppertal. Insgesamt wurden 1856 Musikerinnen und Musiker aus 503 Bands in verschiedenen Erhebungsgebieten von Nordrhein-Westfalen befragt (Niketta & Volke, 1994). Lediglich 7% der befragten Personen waren Rockmusikerinnen — ein Prozentsatz, der in etwa auch in anderen Erhebungen auftaucht (z. B. Ebbecke & Lüscher, 1987; Wills & Cooper, 1988).

Haben Frauen kein Interesse an der Rockmusik? Auf den ersten Blick könnte man davon ausgehen. Weiterführende Recherchen zum Thema zeigen aber, daß — meist unbeachtet von den Medien — eine vielseitige und sehr kreative Musikerinnenszene in Deutschland existiert. Frauen am Schlagzeug, an der E-Gitarre und am Mischpult etc. sollten vor allem in den Regionen keine Seltenheit mehr sein, wo gezielte Frauenmusikprojekte den weiblichen Nachwuchs fördern oder

professionellen Musikerinnen neue musikalische Umsetzungsmöglichkeiten bieten.¹ Genaue nachprüfbare Daten liegen aber leider nicht vor.

Die rocksie!-Workshops

Die Brisanz des Themas „Frau und Rockmusik“ veranlaßte die KULTUR KOOPERATIVE RUHR (KKR), ein seit 1974 bestehender Verein zur Förderung der freien Kulturarbeit, aktiv zu werden. Seit 1991 initiiert die KKR in Zusammenarbeit mit ihrer Weiterbildungseinrichtung KULTURWERKSTATT das Projekt *rocksie!*. Ziel des Musikprojektes ist es, möglichst viele Belange von Musikerinnen aufzugreifen, den Austausch zwischen Musikerinnen, Musikern und Interessierten zu fördern und ein Forum innerhalb der Musikkultur zu bieten. Neben verschiedenen Serviceleistungen wie Band-/Dozentinnenvermittlung, Musikerinnenbörse, Hilfe bei Kontaktaufnahmen zu Sponsoren, Medien, Labels etc., der Erstellung einer Evaluationsstudie, Messestand und Showcases auf der Düsseldorfer Messe TOP '93, der Unterstützung des FACHBLATT-Rockseminars in Remscheid 1993, diverser Fotoausstellungen und Vorträge sowie Festival-/Konzertorganisationen, sind vor allem die *rocksie!*-Rockworkshops mit ihrer z. T. bundesweiten Ausstrahlung von zentraler Bedeutung.

Anfänglich nur in Dortmund (1991), seit 1992 zusätzlich in Bochum, Duisburg, Lünen, Oberhausen und Kleve (einmalig), richten von Oktober bis Dezember 1993, unter der Leitung des *rocksie!*-Teams der KKR, insgesamt 32 freie und öffentliche Kooperationspartnerinnen und -partner in 10 Städten NRWs, 36 Rock-Workshops aus: Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hamm, Lünen, Mülheim, Oberhausen, Schwerte und Unna bieten Frauen jeden Alters, mit und ohne Vorkenntnissen, folgende Workshops an: E-Gitarre, E-Bass, Drums, Keyboard, Vocals, Blasinstrumente, Rock-/Pop-Geige, experimentelle/improvisierte Musik, Ton & Licht, Studioteknik, Arrangement/Komposition, Computer, DJ, Rockband und Mädchenrockband. Das Angebot dieses Kooperationsprojektes ist so konzipiert, daß es sich einerseits auf die Strukturen und Bedürfnisse der Kooperationspartnerinnen bzw. -partner und Teilnehmerinnen vor Ort ausrichtet, andererseits sich flächendeckend ergänzt. Frauen aus ganz NRW (z.T. bundes-

¹ Zum Beispiel: Lärm und Lust (Musikzentrum Berlin), Wie es ihr gefällt (Festival Berlin), Frauenmusikmobil Niedersachsen, Canaille (Festival Frankfurt), pop-rock-jazz (Musikwoche Stuttgart) und Frauenmusikzentrum Hamburg.

weit) können sich in den Städten des Landes anmelden, deren Workshopangebot möglichst optimal an die eigenen musikalischen Vorkenntnisse anknüpfen soll.

rocksie! geht es nicht nur um das Erlernen eines Einzelinstrumentes, das Heranführen an die „komplizierte“ Technik, sondern auch um das Knüpfen von überregionalen Kontakten, um das gemeinsame Erleben und Kennenlernen in einer Gruppe, sprich Band. Im Anschluß an einige Workshops bieten die KooperationspartnerInnen so auch die Möglichkeit für die Teilnehmerinnen, ihre erlernten Stücke, meist als „Support“ einer Frauen-Band (Vorbildfunktion!), einem gemischten Publikum zu präsentieren.

Die „DJane-Frauen“ können bei einer Teenie-Disco die „Wände wackeln“ lassen, die „Ton & Licht-Frauen“ für den richtigen Live-Sound und die Light-Show sorgen.

rocksie! ist also ein Projekt, das dem bestehenden Mißverhältnis zwischen Musiker und Musikerinnen aktiv entgegenwirkt und vor Ort die strukturellen Rahmenbedingungen für Musikerinnen verbessert (z.B. Auftrittsförderung von Musikerinnen, Einrichtung fester Musikerinnen-Kurse).

rocksie! Workshops für Frauen werden unterstützt durch das Rockbüro NRW und durch das Büro für freie Kulturarbeit in NRW mit Mitteln des Kultusministers.²

Fragestellung und Durchführung

Vielen mit Elan begonnenen Projekten fehlt es an einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung, mit deren Hilfe das Erreichen der Projektziele überprüft werden kann. Eine einigermaßen sichere Datenbasis fehlt, so daß der Erfolg nicht intersubjektiv nachprüfbar ist, Alternativerklärungen nicht auszuschließen sind und Erfolge als spekulativ abgewertet werden können. Derartige Evaluationsstudien werden öfters auch aus finanziellen Gründen nicht in Angriff genommen. Dies trifft auch bei diesem Projekt zu. Wegen der generellen kulturpolitischen Bedeutung des *rocksie!*-Projektes wurde aber versucht, wenigstens einige grundlegende Daten zu gewinnen.

Es wurde daher eine Befragung der Teilnehmerinnen durchgeführt, die folgende Ziele hatte:

² Kontaktadresse: Stefanie Denger, Sibylle Thomzik, Kultur Kooperative Ruhr (KKR), Ruhrallee 86, 44139 Dortmund, Tel. 0231/122745(99), Fax 0231/121444

- Es sollten Informationen über den sozio-demographischen und musikalischen Hintergrund der Teilnehmerinnen gewonnen werden.
- Es sollten die Motivstrukturen der Teilnehmerinnen in Erfahrung gebracht werden.
- Es sollte eine Bewertung der bisherigen Kurse aus Sicht der Teilnehmerinnen vorgenommen werden.
- Es sollten die Erwartungen der Teilnehmerinnen über zukünftige *rocksie!*-Workshops erfragt werden.

Die Veranstalterinnen erhoffen durch diese Evaluation, eine empirisch abgesicherte Basis für zukünftige Konzeptionen der Workshops zu gewinnen.

In Form einer postalischen Befragung wurden alle Teilnehmerinnen nach Beendigung der Workshops angeschrieben und um Beteiligung an der Fragebogenaktion gebeten.

Insgesamt beteiligten sich 123 Frauen an der Befragung, dies entspricht einer Rücklaufquote von 57%.

Ergebnisse

Im folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse in 16 Punkten kurz aufgelistet werden. Es sei erwähnt, daß Unterschiede in der Bewertung der Workshops von weiteren Variablen wie Alter, Instrumentenvorerfahrung, Geschlechtsrollenorientierung³ usw. in der Regel nicht zu verzeichnen waren.

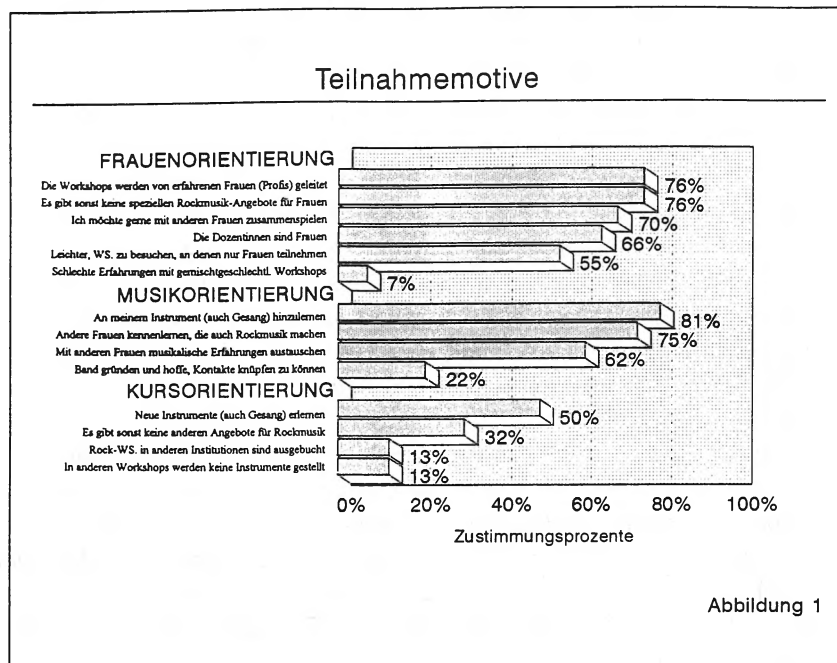
1. *Alter*: Die jüngste *rocksie!*-Teilnehmerin war 13 Jahre, die älteste 54 Jahre alt. Am stärksten sind Teilnehmerinnen zwischen 25 bis 29 Jahren vertreten, das durchschnittliche Alter beträgt knapp 29 Jahre. Die bisherigen *rocksie!*-

³ Die Geschlechtsrollenorientierung wurde mit dem „Personal Attributes Questionnaire“ (PAQ) von Spence und Helmreich (1978) erhoben. Die deutsche Übersetzung wurde freundlicherweise von Frau Dr. Monika Sieverding, FU Berlin, zur Verfügung gestellt. Diese Skala erfaßt die Dimensionen Instrumentalität (Maskulinität) und Expressivität (Femininität). Über eine Aufteilung am Median oder an der Skalenmitte können beide Dimensionen in ein Vier-Felder-Schema kombiniert werden. So waren in unserer Stichprobe 56 Personen (47 %) psychologisch androgyn (hohe Expressivität und hohe Instrumentalität), 49 Personen (41 %) geschlechtstypisiert (hohe Expressivität und niedrige Instrumentalität), 12 Personen (10 %) indifferent (niedrige Expressivität und niedrige Instrumentalität) und 2 Personen (2 %) reverse geschlechtstypisiert (niedrige Expressivität und hohe Instrumentalität). Zum Konzept der psychologischen Androgynie vgl. Bierhoff-Alfermann, 1989.

Workshops haben überwiegend Teilnehmerinnen zwischen 20 und 34 Jahren angesprochen.

2. *Schulabschlüsse*: Knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen befindet sich noch in der Ausbildung (Schule: 11%; Studium: 36%; Ausbildung: 2%) Von den berufstätigen Frauen haben über 2/3 das Abitur oder einen höheren Schulabschluß. Werden auch die Studentinnen in die Analyse miteinbezogen, so haben über 3/4 der Teilnehmerinnen einen hohen Bildungsabschluß.
3. *Vorkenntnisse*: Die meisten Frauen konnten schon vor dem Workshop ein Instrument (einschl. Gesang) spielen, über die Hälfte spielte auch ein weiteres Instrument. Vorerfahrungen mit Musikgenres außerhalb der Rockmusik hatten über 2/3, vor allem mit Klassik und Jazz. Es muß hierbei offen bleiben, ob aktive oder passive Erfahrungen vorliegen, ob z.B. klassische Musik gespielt oder nur rezipiert worden ist. Weiterhin sei vermerkt, daß 78% (N = 96) schon außerhalb der Schule zusätzlichen Musikunterricht hatten bzw. haben. Überwiegend wurden privater Musikunterricht (65 Nennungen) und öffentliche Musikschulen (43 Nennungen) genannt. Es kann also davon ausgegangen werden, daß *rocksie!*-Teilnehmerinnen über musikalische Vorerfahrungen verfügen, die sie allerdings außerhalb des Rockmusikbereichs gesammelt haben.
4. *Vorkenntnisse in Rockmusik*: 54% der Teilnehmerinnen hatten bisher noch keine Rockmusik gemacht. Von den verbleibenden 46% (66 Frauen) spielen 35 in einer Rockband mit. Wird das Alter der Teilnehmerinnen mit der Frage, ob sie bisher Rockmusik gemacht haben, in Verbindung gebracht, so fällt auf, daß bei den über 25jährigen mehrheitlich, d.h. über 50%, vor allem Frauen angesprochen werden, die bisher keine Rockmusik gemacht haben. Hier füllt *rocksie!* in gewisser Weise eine „Lücke“, indem Frauen an das Spielen von Rockmusik herangeführt werden, die bisher — aus welchen Gründen auch immer — nicht aktiv Rockmusik gemacht haben.
5. *Professionalisierung*: Der Professionalisierungsgrad ist wie erwartet nicht hoch. Die Teilnehmerinnen können überwiegend als Non-Professionals angesehen werden, die Rockmusik in ihrer Freizeit machen (81%). Die Semi-Professionals (15%) machen sich aber schon ab und zu Gedanken, Professionals zu werden, während sich die Non-Professionals nur sehr selten darüber Gedanken machen.

6. *Teilnahmemotive*: Als Motive für ihre Teilnahme bei den Workshops nannten die befragten Frauen bei einer offenen Frage überwiegend „Spaß“ und das „Erlebnis, in einer Gruppe bzw. mit Frauen Musik zu machen“.



Aus einer Liste von 14 Gründen für die Teilnahme an rocksie!-Workshops wurden überwiegend Interesse an der Musik und das frauenspezifische Angebot genannt. Die 14 Motive können in drei zugrunde liegende Motivdimensionen zusammengefaßt werden:⁴ (1) Frauenspezifische Gründe. *rocksie!*-Workshops werden vor allem durch ihr frauenspezifisches Angebot besucht (z. B. weil die Dozentinnen Frauen sind; weil es leichter fällt, Workshops zu besuchen, an denen nur Frauen teilnehmen). (2) Musikspezifische Gründe. Hier steht der musikalische Erfahrungsaustausch mit Frauen im Vordergrund (z. B. „Ich möchte gerne andere Frauen kennenlernen, die auch Rockmusik machen“). (3) Kursspezifische Gründe, bei denen der Frauenaspekt nicht im Vordergrund steht (z. B. „In anderen Workshops werden keine Instrumente

⁴ Hauptkomponentenanalyse, Scree-Test und VARIMAX-Rotation. Aufgeklärte Varianz: 41.1 %.

gestellt“). Zur Vereinfachung sind die Ergebnisse für die einzelnen Motive in der Abbildung 1 als Zustimmungsprozente wiedergegeben (vgl. Borg, 1989).

7. *Motivtypen*: Es wurde die Frage zu beantworten versucht, inwieweit bei den Teilnehmerinnen unterschiedliche Motivstrukturen vorliegen, d.h. ob sich also bestimmte „Motivtypen“ bilden lassen. Es lassen sich über eine Clusteranalyse⁵ vier Motivtypen erkennen:

Typus 1 („Frauen/Musikorientiert“, 51 Personen): Diese Teilnehmerinnen geben als Motive vor allem an, daß die Dozentinnen Frauen seien und daß es ihnen leichter falle, Workshops zu besuchen, an denen nur Frauen teilnehmen. Insgesamt wird die Verbindung zwischen Musik und dem Frauenspezifischen betont. „Frauenneutrale“ Gründe werden eher abgelehnt.

Typus 2 („Ablehnung des Frauenspezifischen“, 23 Personen): Diese Teilnehmerinnen lehnen im Vergleich zu den anderen frauenspezifische Motive stark ab. Sie können als Antipodinnen des Typus 1 angesehen werden. Ihre Teilnahme beschränkt sich auf den Grund, daß es sonst keine anderen Angebote für Rockmusik gebe.

Typus 3 („Kursorientiert“, 35 Personen): Diese Teilnehmerinnen betonen das Kursspezifische, gegenüber dem Frauenspezifischen sind sie eher neutral.

Typus 4 („Lernen“, 14 Personen): In dieses Cluster fallen eher Teilnehmerinnen, die nicht eindeutig einzuordnen sind (Residualkategorie). Viele Gründe werden abgelehnt, betont wird, daß neue Instrumente gelernt werden möchten und daß sonst keine speziellen Rockmusik-Angebote für Frauen vorhanden sind.

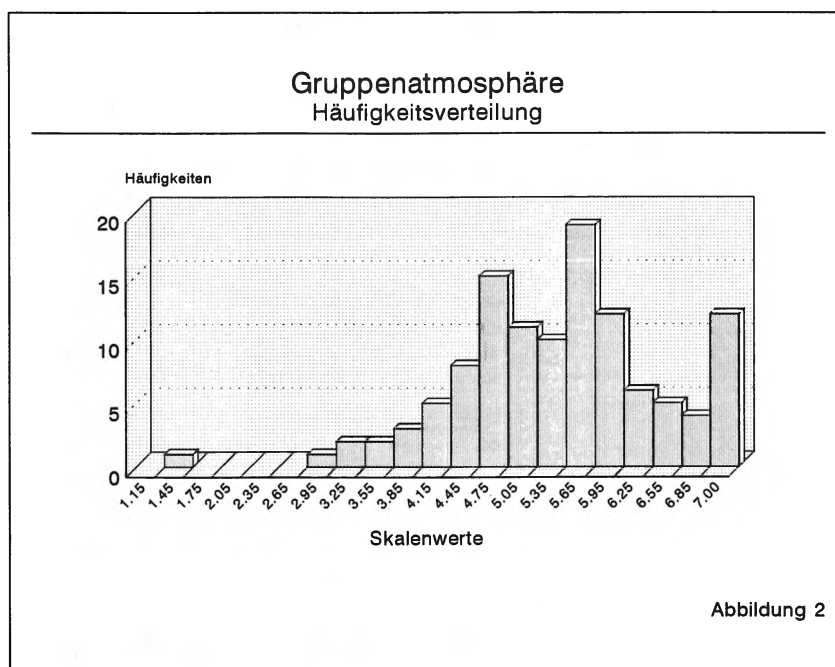
8. *In den Workshops erlernte Instrumente*: Vor allem die „klassischen“ Rockmusikinstrumente wurden erlernt bzw. neu gelernt (Drums, Gesang, Guitar, Bass, Keyboards, Ton & Licht). Insgesamt wurden im Durchschnitt ein bis zwei Instrumente gelernt.

9. *Workshop-Atmosphäre*: Die Gruppenatmosphäre wurde auf einer Skala erhoben, die sich aus acht bipolaren siebenstufigen Einzelskalen zusammensetzt: schüchtern – ungezwungen, gelähmt – gelockert, erschöpft – frisch, eng – frei, bedrückt – leicht, verkrampft – locker, beklommen – offen, befangen – frei.

Der Mittelwert beträgt auf dieser Skala 5.41. Die Workshop-Atmosphäre (Gruppenklima) wurde durchweg als positiv empfunden. Wie die Verteilung

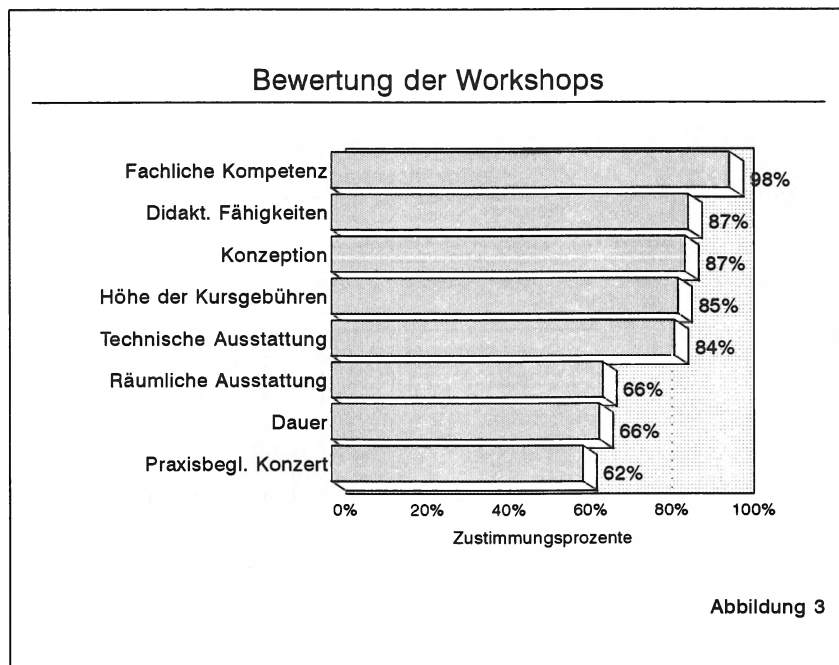
⁵ Es wurde mit dem Programm ConClus (Bardeleben, 1993) eine partitionierende Clusteranalyse gerechnet (erklärte Varianz = 27 %).

in Abbildung 2 zeigt, haben nur wenige Frauen die Atmosphäre als negativ empfunden.



10. *Bewertung der Workshops I.*: Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, einzelne Aspekte der Workshops auf einer siebenstufigen Skala zu bewerten. In der Abbildung 3 sind zur besseren Veranschaulichung die Zustimmungsprozente wiedergegeben.

Vor allem die fachliche Kompetenz der Dozentinnen wurde von den Teilnehmerinnen nahezu einstimmig positiv hervorgehoben. Sehr hohe positive Bewertungen erhielten auch die didaktischen Fähigkeiten der Dozentinnen, die Konzeption der Workshops, die Höhe der Kursgebühren und die technische Ausstattung. Bemängelt, aber insgesamt noch im neutralen bis positiven Bereich, wurden die räumliche Ausstattung und die Dauer der Workshops. Auch die praxisbegleitenden Konzertveranstaltungen wurden teilweise weniger gut beurteilt.



11. *Bewertung der Workshops II.*: Die Bewertung der *rocksie!*-Workshops anhand eines Eigenschaftsprofils (z.B. praxisnah vs. praxisfern, verständlich vs. unverständlich) ist durchweg positiv. Auch scheinen insgesamt die Kurse einen guten Mittelweg zwischen anspruchslos (zu einfach) und anspruchsvoll (zu komplex) gefunden zu haben. In der Abbildung 4 sind die jeweiligen positiven Pole der siebenstufigen Skalen wiedergegeben.
12. *Gewünschte Themen bei weiteren rocksie!-Workshops*: In welchen Bereichen sollte *rocksie!* das Angebot erweitern? Anhand einer Liste von 14 Bereichen konnten die Teilnehmerinnen angeben, in welchen Bereichen sie gerne ihre Kenntnisse erweitern möchten. Hierbei fällt auf, daß durchschnittlich 5 Bereiche gewählt wurden. Insgesamt wurden 600 Nennungen abgegeben!
- Die Nachfrage nach weiteren Angeboten ist sehr groß (vgl. Abb. 5). Überwiegend werden Angebote in den Bereichen Arrangement & Komposition, Spieltechnik und Musiktheorie gewünscht. Weniger gewünscht werden Aspekte, die im professionellen bzw. semiprofessionellen Bereich verlangt werden wie beispielsweise Pressearbeit oder Informationen über den Aufbau

Bewertung der Workshops (Eigenschaftsprofil)

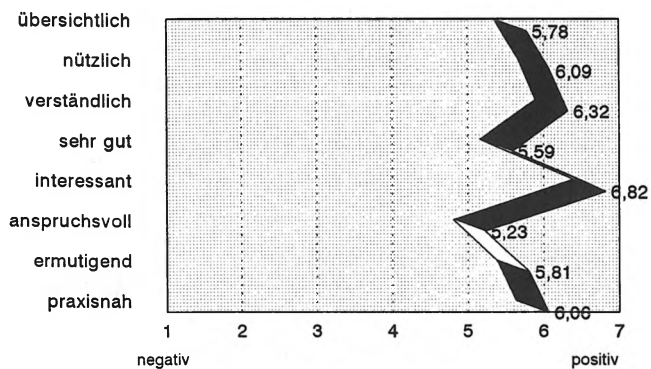


Abbildung 4

Weiterbildungsbedarf Auf welchen Gebieten soll *rocksie!* Kurse anbieten?

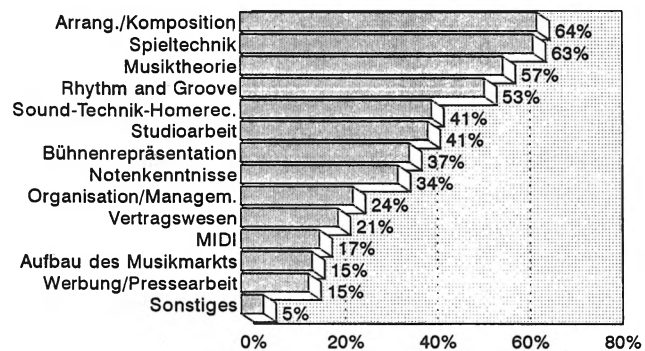


Abbildung 5

des Musikmarktes. Es kann allerdings angenommen werden, daß mit zunehmender Professionalisierung von Rockmusikerinnen auch *rocksie!* derartige Angebote anbieten sollte. So ist auch schon jetzt bei den befragten Semi-Professionals ein derartiger Trend erkennbar: 42% der Semi-Professionals, aber nur 17% der Non-Professionals sind an einem Kurs über Probleme des Vertragswesens interessiert.

13. *Dozentin oder Dozent?*: Mit überwiegender Mehrheit (73%) soll eine Frau die Kurse durchführen, sei es eine Spezialistin, eine Profimusikerin oder eine Szene-Musikerin mit Erfahrung. Nur 13% gaben explizit an, daß das Geschlecht keine Rolle spiele. Die Angaben sind vom Motivtyp abhängig: 98% des 1. Motivtyps wollen eine Frau, hingegen sprechen sich nur 46% des 2. Motivtyps explizit für eine Frau aus.
14. *Bisherige Auswirkungen der Workshops*: Die Teilnehmerinnen berichten durchweg von positiven Auswirkungen der *rocksie!*-Workshops. 31% der Frauen nehmen Instrumentalunterricht, allerdings ist es nur wenigen gelungen, in einer Band zu spielen. Dies hängt mit generellen Problemen zusammen, eine Band zu finden bzw. zu gründen. Über die Hälfte der Frauen werden wieder *rocksie!*-Workshops besuchen. Von den Teilnehmerinnen, die bisher keine Rockmusik gemacht haben (n = 66), ist über die Hälfte weiterhin motiviert, Rockmusik zu spielen und wird auch weitere *rocksie!*-Kurse besuchen. Dies spricht für die positiven Erfahrungen, die Frauen gemacht haben, und zeigt gleichzeitig die kulturelle wie soziale Bedeutung derartiger Workshops.
15. *Einstellungen zum Musikmachen*: In dem Forschungsprojekt „Populärmusik in Deutschland“ wurden Einstellungen und Motivationen zum Musikmachen von Rockmusikern und Rockmusikerinnen erhoben. Die zugrundeliegenden Dimensionen lassen sich wie folgt beschreiben: Selbstverwirklichung, Präzisionsorientierung, Soundorientierung, Kunstorientierung, Zynismus (vgl. Niketta & Volke, 1992).
Für die *rocksie!*-Evaluation wurde eine Kurzfassung in den Fragebogen aufgenommen. Insgesamt kann festgestellt werden, daß die Teilnehmerinnen der *rocksie!*-Workshops Musik zur Selbstverwirklichung machen, sound- und präzisionsorientiert sowie kunstorientiert sind. Zynische Einstellungen werden sehr selten vertreten.
Allerdings sind auf drei Dimensionen Unterschiede zwischen den Rockmusikerinnen, die an der Befragung des von uns durchgeführten Forschungspro-

Auswirkungen der *rocksie!*-Workshops

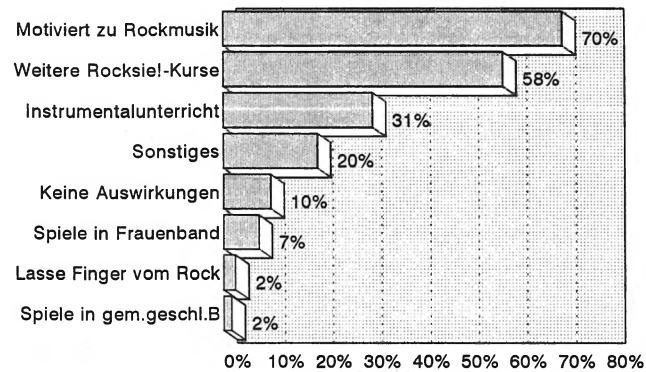


Abbildung 6

Einstellungen zum Musikmachen Vergleich zwischen *rocksie!*-Musikerinnen und Musikerinnen aus der Befragung des Forschungsprojektes

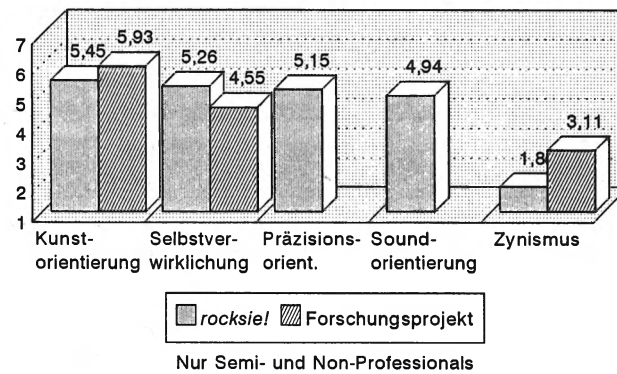


Abbildung 7

jektes „Popularmusik in Deutschland“ teilgenommen hatten und den *rocksie!*-Teilnehmerinnen erkennbar: *rocksie!*-Teilnehmerinnen haben im Vergleich zu den anderen Rockmusikerinnen höhere Selbstverwirklichungseinstellungen, geringere Kunsteinstellungen und zeigen einen deutlich geringeren Zynismus (vgl. Abb. 7). Diese Unterschiede sind nicht durch die unterschiedlichen Professionalisierungsgrade der beiden Musikerinnengruppen bedingt.⁶

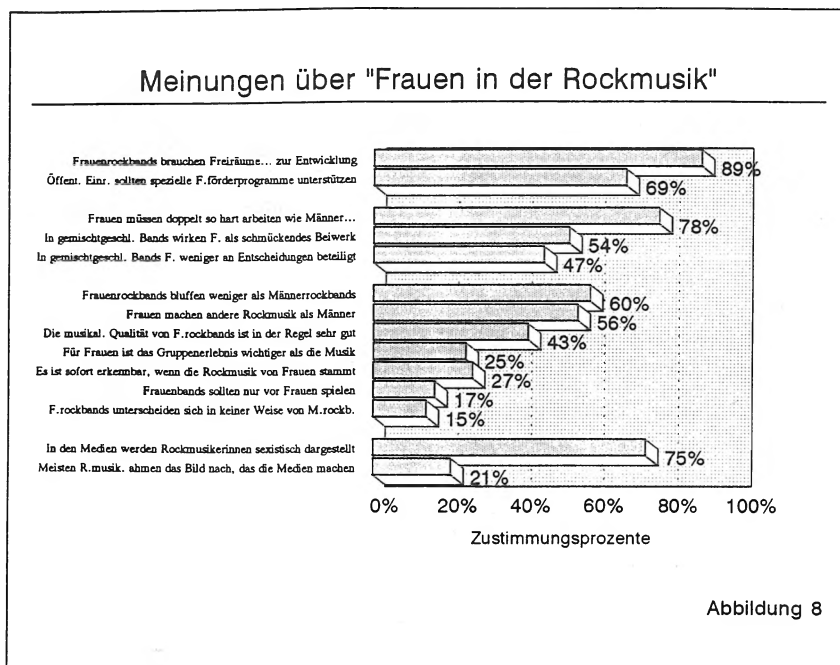
16. *Meinungen über „Frauen in der Rockmusik“*: Für die Konzeption weiterer *rocksie!*-Workshops ist es wichtig zu erfahren, wie Musikerinnen allgemein die Lage von Frauen im Rockmusikbusiness einschätzen. Es wurden daher einige Aussagen zu diesem Themenbereich formuliert und um Beantwortung auf einer siebenstufigen Skala gebeten. Es wurden in etwa vier Bereiche erfaßt: Einstellungen zur speziellen Förderung von Rockmusikerinnen, die Rolle von Musikerinnen im Musikbusiness bzw. in gemischtgeschlechtlichen Gruppen, spezifische Qualitäten von Rockmusikerinnen und ihrer Musik, Frauen und Medien.

In Abbildung 8 sind zur Vereinfachung die Zustimmungsprozente wiedergegeben. Die Teilnehmerinnen sprechen sich für eine spezielle Förderung von Rockmusikerinnen aus, sehen die Frauen im Rockmusikbusiness benachteiligt, glauben an spezielle Qualitäten von Frauenrockbands und ihrer Musik und sehen eine sexistische Diskriminierung der Rockmusikerin in den Medien.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, daß die *rocksie!*-Workshops als vielversprechender Weg angesehen werden können, Frauen mit dem Spielen von Rockmusik vertraut zu machen. Auch könnte überlegt werden, ob neben dem Erreichen von jüngeren Frauen auch Musiklehrerinnen (Schule u. ä.) angesprochen werden sollten, die sich von ihrer Ausbildung her bisher kaum mit Rockmusik beschäftigten bzw. keinen Zugang zur Rockmusik fanden. Zu begrüßen wäre es weiterhin, wenn bei derartigen Pilotprojekten eine wissenschaftliche Begleituntersuchung (Evaluation) von vornherein eingeplant würde. Es könnte dann eine empirisch abgesicherte Basis für eine rationale Diskussion über die

⁶ Der Einfluß des Professionalisierungsgrades wurde in einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse kontrolliert (Regressionsmethode, vgl. Howell & McConaughy, 1982). Hotelling T^2 = 27.27; F = 5.35; df = 5/204; p < .001. Multivariate Wirkungsstärke: 11 %. Univariate Wirkungsausmaße (σ^2) und Strukturkoeffizienten: Selbstverwirklichung: 2 % bzw. -.448; Kunstorientierung: 1 % bzw. .388; Zynismus: 6 % bzw. .765.

kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen derartiger Projekte geschaffen werden.



Literaturverzeichnis

- BARDELEBEN, H (1993): ConClus Version 2.0 [Computer Programm]. Gießen: Universität Gießen.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D (1989): Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BORG, I. (1989). Zur Präsentation von Umfrageergebnissen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 33, 90-95.
- EBBECKE, K & LÜSCHER, P. (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart: Berthold Marohl Musikverlag.
- HOWELL, DC & MCCONAUGHY, SH (1982): Nonorthogonal analysis of variance: Putting the questions before the answer. Educational and Psychological Measurement, 42, 9-24.

- NIKETTA, R & VOLKE, E (1992): „Das Spielen von Heavy Metal Rock ist Präzisionsarbeit“: Einstellungen von Rockmusikern zum Musizieren (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Populärmusik in Deutschland“, Report Nr. 8). Wuppertal: Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit NRW/Zentrum für Musik und Kommunikationstechnologie.
- NIKETTA, R & VOLKE, E (1994): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen: Klartext-Verlag.
- SPENCE, JT & HELMREICH, RL (1978): Masculinity, femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents. Austin: University of Austin Press.
- WILLS, G & COOPER, GL (1988): Pressure sensitive: Popular musicians under stress. London: Sage.

Priv.Doiz. Dr. Reiner Niketta, Paulusstr. 43, 33602 Bielefeld
Dipl.Sozialwiss. Eva Volke, Kampmannstr. 10, 44799 Bochum
Stefanie Denger, c/o Kulturkooperative Ruhr (KKR), Ruhrallee 46, 44139 Dortmund

DIETMAR PICKERT

Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik — ein Forschungsprojekt

Die theoretische Aufbereitung des Untersuchungsgegenstandes wird in ein Modell der Sozialisationsforschung eingebunden.

Bisherige theoretische Erläuterungen zur musikalischen Sozialisation sind entweder zu allgemein gefaßt oder sind in der Konzeption auf theoretische Modelle der Entwicklungspsychologie bzw. auf das Modell der sozialökologischen Sozialisationsforschung ausgerichtet.¹ Für eine theoretische Konzeption, zum Erfassen musikalischer Werdegänge von Amateurmusikern sind bisherige Ausführungen über musikalische Sozialisation unbefriedigend. In Ermangelung übergeordneter Theorien musikalischer Sozialisation werden anhand aktueller Vorgaben aus der allgemeinen Sozialisationsforschung sozialisationstheoretische Ableitungen für die Forschungsthematik konzipiert.

1. Musikalische Werdegänge unter sozialisationstheoretischen Aspekten

Wesentliches Ziel der Sozialisationsforschung ist es: „Das Mitglied-Werden in einer Gesellschaft“ zu ergründen; durch welche „Vorgänge Kinder und Heranwachsende zu Mitgliedern einer Gesellschaft gemacht werden“ (Hurrelmann/Ulich 1991, 6). Nach dem aktuellen Stand der Forschung liegen jedoch unterschiedliche theoretische Sozialisationskonzepte vor. Bestehende Problematik in der Sozialisationsforschung ist die mangelnde Einbindung empirischer Erkenntnisse von gesellschaftlicher Bedingtheit individueller Entwicklungsprozesse in eine umfassende Theorie. Im besonderen fehlt die Vernetzung von äußeren Einflüssen sowie individuumbezogenen Merkmalen in ein übergreifendes System. Um dieses Dilemma in Forschungen der Wissenschaftsdisziplinen wie Psychologie und Soziologie zu überwinden, werden dort nach interdisziplinären

¹ Zu theoretischen Ausführungen über musikalische Enkulturation bzw. Sozialisation vgl. Abel-Struth, S., 1974; Kleinen, G., 1975 und 1981; Nauck-Börner, Ch., 1981; Shuter-Dyson, R. 1985.

Aspekten sozialisationstheoretische Fragestellungen ausgewählt, die aus der Problemstellung des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft hervorgehen. In Forschungen werden nach eigenen Vorkenntnissen und eigenen Theorien von Sozialisation Fragestellungen in der „subjektiv-bezogenen Perspektive“ oder der „institutionell-bezogenen Perspektive“ oder der „kulturell-bezogenen Perspektive“ verarbeitet (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991, 4 ff.).

Ein Grundansatz in der Sozialisationsforschung ist die Annahme des „Personen-Umwelt-Konzepts“ unter Berücksichtigung von Interaktions- und Entwicklungsprozessen im Zeitablauf bzw. in biographischen Dimensionen (vgl. Kohli 1991, 304). Formuliert als erkenntnisleitende Idee der Sozialisationsforschung ist dies, wie „individuelle Handlungskompetenzen in einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt aufgebaut werden, als Aneignung und mitgestaltende Teilnahme am Leben einer Gruppe, Institution oder Gesellschaft“ (Hurrelmann/Ulich 1991, 4).

Aus gesellschaftlichen wie psychophysischen Faktoren, welche auf Entwicklung eines Menschen in einer Gesellschaft Einfluß nehmen können, leitet Hurrelmann eine handlungstheoretisch kontextualistisch ausgerichtete Sozialisationstheorie ab. Kern dieser Theorie ist die „produktive Verarbeitung der äußeren und inneren Realität eines Menschen“ (S. 62), welche die Bildung und Entwicklung von Handlungskompetenzen einer Person erklären (Hurrelmann 1986).

In dem theoretischen Modell von Hurrelmann repräsentiert „äußere Realität“ externe Gegebenheiten der Umgebung des Menschen in Form von „Sozial- und Wertstrukturen sowie sozialen und materialen Lebensbedingungen“. „Innere Realität“ umfaßt die „organismusinternen psychischen Prozeßstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale und die physiologischen Strukturen und Prozesse“ (Hurrelmann 1986, 71). Interdependenzen beider Ebenen bilden in überdauernden und gegliederten Formen Grundstrukturen der Persönlichkeit des Menschen. In Anlehnung an die Ausführungen von Cranach, v., M., u. a. (1980) über „Zielgerichtetes Handeln“ ist nach Hurrelmann die Bildung von Handlungskompetenzen ein wesentlicher Aspekt in der Entwicklung eines Menschen². „Ganz allgemein wird in diesem Theorieverständnis Handeln als spezifische Unterkategorie

² Hier beschränken wir uns auf allgemeine Aussagen zu zielgerichteten Handlungsstrukturen. Detailliertere Ausführungen zur Theorie „zielgerichtetes Handeln“ vgl. v. Cranach, M., u. a., 1980. Zur musikspezifischen Aufbereitung von „handlungstheoretischen Ansätzen in der Musikpsychologie“ vgl. Oerter, R., 1985 sowie über das Erlernen des Instrumentalspiels aus „kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht“ vgl. Ribke, W., 1987.

von Verhalten begriffen, nämlich (zumindest teilweise) bewußtes, auf ein Ziel gerichtetes, geplantes und beabsichtigtes Verhalten. Eine einzelne Einheit des Handelns, die auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist, läßt sich als eine Handlung bezeichnen“ (Hurrelmann 1986, 75).

Die allgemeinen Ausführungen über Sozialisation von Individuen dienen uns, musikalisches Verhalten im Lebenslauf theoretisch zu konstituieren. Musikalisches Verhalten ist Teil des umfassenden Verhaltens eines Individuums im gesamten Lebenslauf. In Anlehnung an die These von Hurrelmann ist die Entwicklung von musikalischem Verhalten eines Menschen die produktive Verarbeitung der äußeren und inneren Realitäten (Hurrelmann 1986). Nach unserer Auffassung ist das übergeordnete Ziel der musikbezogenen Sozialisationsforschung, die Erlangung musikalischer Kompetenz in der Verarbeitung äußerer und innerer Realitäten zu eruieren.

Unter musikalischen Handlungsstrukturen verstehen wir hier Aneignungsprozesse musikalischer Fähigkeiten³. Handlungen unterliegen aufgrund von Interdependenzen zwischen dispositionalen Voraussetzungen sowie Umweltfaktoren Veränderungen, die zu weiteren Handlungen und damit umfangreicheren Handlungsstrukturen führen und übergeordnete Handlungsebenen ergeben. Musikbezogene Handlungsstrukturen sind nach unserem Verständnis geschlossene Systeme mit Teilhandlungen im musikalischen Verhaltensbereich. Handlungsstrukturen können wir in kleine Einheiten von Handlungen gliedern und diese wiederum in ein System der Über- und Unterordnung klassifizieren.

Bezogen auf die vorliegende Forschungsthematik bedeutet dies, die Handlungskompetenz von Instrumentalisten in den Handlungsebenen Instrumentalspiel, Ensemblepraxis, Bildung musikalischer Kenntnisse sowie musikbezogener Interessen nicht nur getrennt zu erfassen, sondern Interdependenzen der Handlungsebenen untereinander in der Vernetzung äußerer und innerer Realitäten im Lebensverlauf darzustellen⁴.

Dieser Ansatz ermöglicht, Erkenntnisse über regelhaftes bzw. abweichendes musikalisches Verhalten und deren Bedingungen in übergreifenden Lebenspha-

³ Der Begriff der Struktur wird in den Wissenschaftsdisziplinen Psychologie und Soziologie in verschiedenen Bedeutungen verwendet. Vgl. zur Verwendung des Begriffes Struktur in der strukturalistischen Sozialisationstheorie Seiler, Th., B., 1991; in der Psychologie Geuler, U., 1987; sowie in der Soziologie Bourdon, R./Bourricoud, F., 1984².

⁴ Ohne die Bedeutung des Singens für die musikalische Entwicklung des Menschen zu negieren, wird im weiteren vokale Musikausübung ausgespart, da instrumentale Aktivitäten Gegenstand der Forschungsthematik sind.

sen zu gewinnen, die somit richtungsweisend für musikpädagogische wie musikkulturelle/-politische Zielsetzungen sein können.

Die Genese überdauernder musikalischer Handlungsstrukturen und deren Einheiten und Merkmale, die kleine Handlungen kennzeichnen, können wir in zeitlicher Abfolge feststellen. Zeitliche Abfolgen musikalischer Handlungsstrukturen beziehen sich auf die Lebensspanne eines Menschen. Die Gliederung der Lebensspanne in Lebensabschnitte — frühe Kindheit, Kindheit, Jugendalter sowie frühes, mittleres und höheres Erwachsenenalter — gründet auf Erkenntnissen altersgebundener Entwicklung des Menschen. Besonders in frühen Entwicklungsabschnitten eines Menschen sind grundlegende Ausprägungen von Verhalten festgestellt (vgl. Oerter/Montada 1987, 131 ff.).

Grundsätzliche musikalische Verhaltensparameter, wie rhythmische oder melodische Fähigkeiten, Fähigkeiten der Tonhöhenwahrnehmung, Tonalitätsgefühl und harmonische Hörfähigkeiten, manifestieren sich zu Veränderungszeitpunkten in der Regel bei allen Individuen in frühen Entwicklungsstadien. Diese Grundstrukturen musikalischen Verhaltens sind bei Individuen in überdauernder Beständigkeit und graduellen Ausprägungen zu beobachten. In der Forschung besteht Konsens darin, daß dieser grundlegende Prozeß musikalischer Entwicklung im allgemeinen mit dem 10. Lebensjahr endet; danach gewinnt Training wachsende Bedeutung für die Vertiefung spezifischer musikalischer Fähigkeiten (vgl. Sloboda 1988, 194 ff.).

Arten des Zusammenspiels grundsätzlicher musikalischer Verhaltensparameter sind Basis für die Entwicklung weiterer musikalischer Fertigkeiten hinsichtlich vokaler/instrumentaler Musikpraxis wie für die Bildung musikalischer Kenntnisse⁵. MusikerInnen, die ein Instrument spielen, weisen spezifische musikalische Fertigkeiten auf, die sich in unterschiedlichen Stufen instrumentaler Spielfähigkeiten, individuellen musikalischen Interpretationen sowie Formen des Gruppenmusizierens äußern. Der Aneignungsprozeß des Instrumentalspiels über Stufen instrumentalen Lernens, die in der Abfolge „durchaus situationspezifisch wie individuell variiert werden“ (Ribke 1987, 113), mündet in instrumentale Kompetenzen ein. Instrumentale Kompetenzen manifestieren sich anhand instrumentaler Fertigkeiten wie auch über im Instrumentalspiel erworbene musikalische

⁵ Zur Entwicklung musikalischer Verhaltensparameter bis zum 10. Lebensjahr vgl. Michel, P., 1975, S. 76-120; Shuter-Dyson, R., 1982, S. 74-96; Howell, P./Cross, J./ West, R. (ed., 1985); Gembris, H., 1987, S. 134-183; Peery, J.C./Peery, I.W., 1987; Zimmerman, M.P., 1993.

Kenntnisse. Musikalische Handlungskompetenz in der Ensemblepraxis ist primär als Folge instrumentaler Kompetenz anzusehen. Instrumentalspiel und Ensemblepraxis bilden aufgrund ihrer spezifischen Handlungsfelder jeweils eine Handlungsebene, die in Teilstrukturen in Beziehung zueinander stehen. Die den MusikerInnen eigene instrumentale Spielpraxis charakterisiert individuelle Handlungskompetenz im musikalischen Verhaltensbereich, die über grundsätzliche musikalische Verhaltensparameter hinausweist.

2. *Stand der Forschung*

Studien über AmateurmusikerInnen im deutschsprachigen Raum, die Faktoren musikalischer Sozialisation sowohl beim Erlernen des Instrumentalspiels als auch der Ensemblepraxis berücksichtigen, sind rar.

Bisher liegt eine explorative Studie über musikalische Sozialisation von AmateurmusikerInnen und deren Aktivitäten in unterschiedlichen genrespezifischen Ensembles vor (vgl. Clemens 1983). Aufgrund der Zielsetzung und Stichprobengröße läßt diese Studie noch keine verallgemeinernden Schlußfolgerungen zu. Jedoch bietet die Strukturierung der Problematik eine gute Orientierung für weitere Studien.

Die Vielschichtigkeit musikalischer Werdegänge bei MusiklehrerInnen hinsichtlich der Aneignung des Instrumentalspiels wie der Ensemblepraxis wird in der Studie von Pickert anhand „äußerer Realitäten“ im biographischen Kontext beschrieben. Die Untersuchung zeigt, daß Musikpraxis in den Phasen vorberuflicher musikalischer Sozialisation und während der Berufsausübung große Kontinuität aufweist. Durch Bezugspersonen und regionale musikkulturelle Angebote oder Defizite hinsichtlich genrespezifischer Ensemblepraxis und Lehrangebot im Instrumentalbereich werden musikalische Werdegänge einseitig kanalisiert (vgl. Pickert 1992).

In Untersuchungen, die sich auf musikbezogene berufliche Ausbildung beziehen und im besonderen das Erlernen des Instrumentalspiels berücksichtigen, sind in unterschiedlichem Ausmaß Faktoren musikalischer Sozialisation aufgenommen.

In der repräsentativen und tiefgreifenden Studie von Bastian ist der instrumentale Werdegang von MusikerInnen dargestellt; die MusikerInnen haben an Bundes- und Landeswettbewerben „Jugend musiziert“ teilgenommen. Hier werden

zum ersten Mal umfassende Aussagen über Faktoren und Bedingungen beim Erlernen des Instrumentalspiels bei angehenden Berufsmusikern vorgelegt. Die Aussagen sind jedoch aufgrund der Stichprobenzusammensetzung nur auf die genrespezifische Musikpraxis der E-Musik begrenzt (vgl. Bastian 1989, 1991).

In weiteren Untersuchungen, die schwerpunktmäßig musikbezogene berufliche Ausbildung abhandeln, werden unterschiedliche Merkmale musikalischer Sozialisation berücksichtigt, um zum einen Bedingungen für die Eignung zum Musikstudium an Fachakademien und Musikhochschulen im Bundesland Bayern herauszufiltern (vgl. Schindler u.a. 1988) und zum anderen musikalische Vorbildung sowie musikalische Praxis vor Studienbeginn bei angehenden MusiklehrerInnen unterschiedlicher Studiengänge zu eruieren (vgl. Zimmerschied 1978; Abel-Struth/Roske 1980; Hörmann 1981).

Detailaspekte musikalischer Sozialisation zum Instrumentalspiel Jugendlicher und Erwachsener enthalten jugendsoziologische Studien (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell. 1982, 1985; Silbermann 1976; Eckhardt/Lück 1976), musikpädagogische Untersuchungen (Klausmeier 1963; Pape 1974; Wiechell 1977; Graml/Reckziegel 1982; Scheuer 1988). Instrumentales Üben in Teilstrukturen und Teilhandlungen gegliedert, wird zum einen in der Studie über die Regulation des Zeitaufwandes beim Übeverhalten von Violinisten erfaßt (Krampe u.a. 1991). Zum anderen prüft Kopiez (1991) Effektivität zweier Übungsmethoden unter kognitionspsychologischem Ansatz.

Musikszenen in Städten bzw. Musikleben in der Provinz bilden aufgrund ihres soziomusikalischen Beziehungsgefüges Faktoren „äußerer Realitäten“ für die Handlungsebenen Erlernen des Instrumentalspiels und Ensemblepraxis. Untersuchungen, die differenzierte Ausprägungen des Musiklebens beschreiben, können zur Bestimmung von Handlungsstrukturen dienen. Über Handlungsstrukturen, die ursächlich mit dem musikkulturellen Umfeld in Beziehung stehen, können Merkmale des Instrumentalspiels sowie spezifische Ensemblepraxis erklärt werden. Es ist davon auszugehen, daß instrumentales Unterrichtsangebot und Vorkommen bestimmter Ensemblearten in einer Region den musikalischen Werdegang von Amateurmusikern in der Jugendzeit vorzeichnet.

Eine grundsätzliche Orientierung der Ensembleaktivitäten im Musikleben bietet die Differenzierung, inwieweit Ensembles formell in Vereinen bzw. Institutionen organisiert sind oder in nicht formellen Gruppierungen vorkommen. Die Vielfalt formell organisierter Ensembles im Musikleben zeigen die statistischen Angaben über Vereinigungen wie Bläser und Spielleute, Akkordeonspieler,

Zupfmusiker und Liebhaberorchester sowie die in Kirchen eingebundenen Posaunenchoräle (vgl. Deutscher Musikrat 1992). Nicht formell organisierte Ensembles entstammen in der Regel Rockszenen bzw. dem Jazzmilieu⁶.

Studien über Ensembleaktivitäten im deutschsprachigen Raum konzentrieren sich auf Genres des Rock bzw. des Jazz, wobei die Problematik musikalischer Werdegänge nur am Rande berührt und dazu auch nicht durchgängig behandelt wird.

Die komplexe Vernetzung professioneller wie amateurbezogener Musikszene in der Stadt Hamburg ist anhand einer Befragung unterschiedlicher Beteiligter (Musiker, Besitzer von Musikclubs und Kneipen, Produzenten u. a.) beschrieben (Bargstedt/Klenk 1987). Für die Musiker sind Übungsräume, angemessene Bezahlung, eine lebendige Live-Szene, Finanzierung des Band-Equipments sowie ein Fortbildungsangebot wichtige Kriterien ihrer Musikpraxis. Rockmusiker der Stadt Kassel (Rösing 1988) wie der Stadt Dortmund (Ebbecke/Lüschper 1987) nennen adäquate Aspekte urbaner Musikszene, die Auswirkungen auf die Ensemblepraxis von RockmusikerInnen haben.

Wesentliches Anliegen der kleinen Studie von Köhler/Schacht (1983) ist, Produktionsmöglichkeiten sowie Auftrittsvermittlungen in Westdeutschland und damit verbundene Entwicklungs- und Verdienstchancen von JazzmusikerInnen zu beschreiben. In der Studie von Schwörer (1988) werden JazzmusikerInnen anhand individueller biographischer Momente und die Entwicklungen stilspezifischer Formationen unter Berücksichtigung komplexer sozioökonomischer Bedingungen der Jazzszene im Großraum Frankfurt/M. Anfang der 80er Jahre beschrieben.

Einblicke in das Musikleben auf dem Lande geben die facettenreichen Beschreibungen über Rockszenen in der oberschwäbischen Provinz von Aicher (1987, 1989) sowie das aktuelle Forschungsprojekt über RockmusikerInnen in Städten und ländlichen Regionen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Niketta/Volke 1992). In der Studie über Gesangsvereine im Raum Pforzheim ist das Musizieren von Jugendlichen in ihrer Freizeit marginales Ergebnis (Troge 1988).

Außerhalb des deutschsprachigen Raumes erfolgten unseres Wissens bisher keine umfassenden Forschungen über musikalische Werdegänge von AmateurmusikerInnen, d.h. auf internationaler Ebene ist eine musikalische Sozialisationsforschung im Hinblick auf Interdependenzen von Erlernen/Spiel eines In-

⁶ Zur Unterscheidung der Begriffe „Rockszenen“ und „Jazzmilieu“ vgl. Jost, E., 1988.

struments und der jeweiligen Ensemblepraxis bei AmateurmusikerInnen nicht nachgewiesen. Untersuchungen über Ensemblepraxis, die Teilbereiche musikalischer Sozialisation berühren, sind zudem in der Regel an professioneller Musikpraxis orientiert (vgl. Bennet, 1980; Christian 1987; Cohen 1991; Etzkorn 1974; Faulkner 1971; Finnegan 1989; Manturzevska 1990; White 1987). Merkmale musikalischer Sozialisation, insbesondere des home-settings und des Übeverhaltens, sind in Studien berücksichtigt, die Entstehung herausragender instrumentaler Talente verfolgen (vgl. Brokaw 1983; Ericsson 1991; Manturzevska/Kotarska 1986; Marty, 1982; Sloboda/Howe 1991; Sosniak 1985).

In den meisten aufgeführten Untersuchungen wird die Sozialisationsproblematik nur gestreift bzw. werden die nach thematischen Schwerpunkten ausgewählten Merkmale spezifischer Handlungsfelder berücksichtigt, die Teilhandlungen musikalischer Sozialisation hinsichtlich des Instrumentalspiels bzw. der Ensemblepraxis kennzeichnen. Eine ausführliche Studie über musikalische Werdegänge von AmateurmusikerInnen steht noch aus.

3. Ziel der Studie

Die Studie erhebt und überprüft Daten zum individuellen Werdegang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die als AmateurmusikerInnen in unterschiedlichen Ensembleformen (Kammermusikgruppen, Orchestern, Blasorchestern, Posaunenchoren, Folkloregruppen, Rock-/Popgruppen und Jazzformationen) aktiv sind und mit den Ensembles in der Öffentlichkeit auftreten. Unter Amateuren verstehen wir in dieser Untersuchung MusikerInnen, die ein Instrument spielen, in Ensembles musizieren und ihre instrumentalspezifischen Aktivitäten nicht professionell ausüben. Ihre instrumentalen Tätigkeiten dienen nicht als Grunderwerb für den Lebensunterhalt, sondern sind wesentliches Moment der Freizeitaktivitäten.

Von Interesse ist dabei die Fragestellung, ob musikalische Handlungsstrukturen während der Sozialisation in den Bereichen der klassischen und populären Musik divergierende und zugleich systematische Merkmale bzw. spezifische Typisierungen und Bezüge aufweisen. Des weiteren soll festgestellt werden, inwieweit regionale Unterschiede im Stadt-Land-Kontinuum (vgl. Hamm 1982)

Auswirkungen auf musikalische Handlungsstrukturen im Sozialisationsprozeß haben⁷.

Auch sollen Strukturen der Handlungsebenen in der zeitlichen Abfolge erfaßt werden, um Kontinuität in der Musikpraxis nachzuvollziehen. Kontinuität als Wechsel des Instruments bzw. der Ensemblepraxis in der bisherigen Musikpraxis sind über multivariate Analyse von Merkmalen zu belegen. Kontinuität des Instrumentalspiels wird durch Instrumentenwechsel, über Einstieg- bzw. Erstinstrument und den in der Folge gespielten Instrumenten und den praktizierten musikalischen Genres, nachgewiesen. Neben Beginn bzw. Dauer autodidaktischer Aneignung und Instrumentalunterricht ergänzen Wahl des Lehrers sowie Lehrerwechsel Kontinuität des Instrumentalspiels. Kontinuität instrumentaler Ensemblepraxis ist nicht nur mittels Ensemblewechsel, der über einen längeren Zeitraum erfolgte, zu betrachten, sondern in Relation zu ensemblespezifischen Bedingungen und genrespezifischen Ensembleaktivitäten im regionalen musikkulturellen Umfeld zu analysieren.

Zentrale erkenntnisleitende Fragestellungen der Untersuchung sind:

1. Welche sozio-ökologischen Bedingungen fördern das Erlernen eines Instruments bzw. führen zum Ensemblespiel?
2. Welche Gründe veranlassen den Wechsel einer Instrumentenart bzw. die Änderung einer genrespezifischen Ensemblepraxis?
3. Welche musikkulturellen Strukturen einer Region, differenziert nach einem Stadt-Land-Kontinuum, bedingen genrespezifische Ensemblepraktiken?
4. Welche Typisierungen hinsichtlich einer genrespezifischen Ensemblepraxis sind festzustellen?

4. Operationalisierung

In der Studie ist beabsichtigt, die Handlungsebenen Instrumentalspiel und Ensemblepraxis in der Vergangenheit wie in der aktuellen Situation in der Analyse zu berücksichtigen. Dies hat Konsequenzen auf die Operationalisierung der Forschungsthematik. Die biographische Betrachtung musikalischer Werdegänge hat

⁷ Für die Erstellung von Bedingungsfaktoren regionaler musikkultureller Strukturen bieten Untersuchungen von Bargel/Fauser/Mundt (1981/1982) über soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern verschiedener Soziotope in Landgemeinden und Stadtvierteln Nordhessens gute Orientierung.

nur Sinn, wenn Handlungsstrukturen in die Befragung eingehen, von denen angenommen werden kann, daß sie aufgrund damaligen bewußten Erlebens bis in die aktuelle Situation bei den Befragten präsent sind. Dies erfordert eine Auswahl von Handlungsfeldern in der Abfolge musikalischer Werdegänge, die den Befragten eine „retrospektive Introspektion“ (Merton/Kendall 1945/46) ermöglichen.

Handlungsfelder und -strukturen, die in der Biographie von AmateurmusikerInnen für die Entwicklung musikalischer Kompetenz als bedeutend angesehen werden, sind:

- A Beginn des Instrumentalspiels (Einstieg)
- B Instrumentalspiel bis in die aktuelle Situation
- C Musikalische Aktivitäten in der Familie
- D Frühere Mitgliedschaft in Ensembles
- E Ensemblepraxis in der aktuellen Situation
- F Solistische Auftritte bzw. sol. Aufgaben in Ensembles
- G Einschätzen von Einflüssen im musikalischen Werdegang
- H Einstellungen zur Musik
- I Weitere musikalische Aktivitäten
- J Demographische Daten

5. Forschungsfelder und deren Vernetzung

Die Vernetzung von Handlungsfeldern und -strukturen im biographischen Kontext ergibt folgendes Bedingungsgefüge:

A Historische Ebene

Handlungsfelder

- Instrumentalspiel
- Ensemblepraxis
- solistische Auftritte
- mus. Weiterbildung



zu prüfende Faktoren
musikalischer Sozialisation

- Schule/Ausbildung
- spezifische Aspekte der Ensemble-tätigkeiten
- musikkulturelles Umfeld
- sozio-ökologisches Setting
- Region/musikkul. Umfeld



B Aktuelle Situation

Handlungsfelder

- Instrumentalspiel
- Ensemblepraxis
- solistische Auftritte
- mus. Weiterbildung
- weitere mus. Aktivitäten



zu prüfende Faktoren
musikalischer Sozialisation

- spezifische Aspekte der Ensemble-tätigkeiten
- Region/musikkul. Umfeld
- Arbeit/Ausbildung
- Bezugspersonen
- Freizeit-Budget
- sozio-ökon. Situation
- musikbezogene Interessen

6. Fragebogen

Aus den Handlungsfeldern und -strukturen werden Indikatoren und Merkmale in geschlossene und offene Fragen überführt; zum Teil können Merkmale auch auf vorgegebener gestufter Skala eingeschätzt werden. Nach Kriterien der Fragebogenkonstruktion sowie der operationalisierten Struktur wird die Abfolge der Fragen systematisiert (vgl. Holm 1982). Der Umfang des standardisierten Frage-

bogens ist bei der Erhebung auf eine Dauer von max. 60 Minuten begrenzt (vgl. v. Kirschhofer-Bozenhardt/Kaplitza 1982).

7. *Erhebung*

Aufgrund der Streuung der Befragten in der Region Hessen sind die Interviews mittels postalischer Befragung durchzuführen. Die Erhebung findet vom Juli bis November 1993 statt.

8. *Stichprobe*

Die Stichprobe soll Jugendliche und junge Erwachsene beiderlei Geschlechts im Alter von 18 bis 25 Jahren nach ihrer Verteilung in den verschiedenen Ensemblearten erfassen. Die Begrenzung der Stichprobe auf diese Altersgruppe erfolgt aus der Annahme, daß in dieser Altersgruppe aufgrund von Autonomieprozessen während der musikalischen Entwicklung in der Jugendzeit eine Orientierung sowie Findung hinsichtlich der genrespezifischen Ensemblesbetätigung stattgefunden hat.

Die Stichprobe beschränkt sich auf Amateurmusiker des Bundeslandes Hessen. Dadurch wird ein Vergleich musikalischer Sozialisation hinsichtlich regional bedingter musikkultureller Faktoren möglich.

Die Zusammensetzung der Stichprobe wird mit dem Quotenauswahlverfahren bestimmt. Die Quotenmerkmale genrespezifischer Ensemblesbetätigungen determinieren eindeutig die Zusammensetzung der Stichprobe; ein repräsentativer Querschnitt der Amateurmusiker in der Region Hessen wird damit erfaßt (vgl. Kromrey 1983).

Für eine gesicherte statistische Auswertung darf der Stichprobenumfang nicht kleiner als $n = 320$ sein, wenn die Zellenbesetzung mit 10 Befragten bei einer dualen Variablenkombination und je fünffacher Merkmalsausprägung gesicherte Ergebnisse liefern soll⁸. Um eine adäquate Erfassung und Beschreibung regio-

⁸ Die Mindeststichprobengröße läßt sich aus der für die Hypothesen nötigen Variablenkonstellationen ableiten. Bei der maximal gleichzeitig erforderlichen Kombination von Variablen (V) und deren durchschnittlichen Merkmalsausprägungen (K) und dem Minimum an Fällen (F) pro Zelle ergibt sich die Beziehung: $n = F \cdot K^V$ (vgl. Friedrichs, J., 1975).

naler Musikkultur in Landgemeinde, Kleinstadt und Stadt zu gewährleisten, ist von einer dreifachen Stichprobengröße ($n = 960$) auszugehen.

9. Statistische Auswertung

Da die Problemstellungen des Forschungsvorhabens neue Sachverhalte und Aspekte musikwissenschaftlicher/pädagogischer Forschung beinhalten, erscheint es für die Analyse sinnvoll, erst über die Beschreibung von Sachverhalten und die Beantwortung einfacher Zusammenhänge zu multivariaten Analyseverfahren zu gelangen (vgl. Alemann 1984).

Mit deskriptiven Verfahren sollen nicht nur quantitative Verteilungen mittels Maßzahlen dargestellt werden, sondern auch Zusammenhänge zwischen Merkmalen der genrespezifischen Ensemblepraxis, des Instrumentalspiels sowie der regionalen musikkulturellen Strukturen (vgl. Benninghaus 1985).

Aus einem theoriegeleiteten Set von Variablen sollen mittels Profilclusteranalyse Gruppierungen von Personen erstellt werden. Kohärente Gruppen (Cluster) werden über die faktischen Assoziationen der einbezogenen Merkmale anhand von Merkmalsprofilen angestrebt. Primäre Ziele sind, mittels PCA zum einen vergleichende Typisierung musikalischen Verhaltens hinsichtlich des Instrumentalspiels und der Ensemblepraxis zu erhalten und zum anderen Kontinuität der Musikpraxis im biographischen Verlauf nachzuzeichnen (vgl. Bardeleben 1985; Pickert 1992). Des weiteren sollen über konstituierende Merkmale mittels PCA soziale Ungleichheiten in dieser Stichprobe abgeleitet werden (vgl. Lüdtkke 1989).

Effektberechnungen von Prädiktor-Variablen (sozio-ökologische Variablen) auf Kriteriumsvariablen (Variablen des Instrumentalspiels sowie der Ensemblepraxis), d. h. kausale Einflüsse auf die Musikpraxis, sollen je nach statistischer Aussagekraft mit uni-, bi- und multivariaten Modellen mittels Regressionsanalyse erfolgen (vgl. Norusius 1982; Pickert 1992a).

Literatur

- ABEL-STRUTH, S (1974): Über musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Überlegungen im Zusammenhang der Erforschung musikalischer Verhaltensweisen. In: KRAUS, E (Hg., 1974): Forschung in der Musikerziehung. Mainz (Schott). S. 29-38.

- ABEL-STRUTH, S/ROSKE, M (1980): Schulmusik als berufliche Vorbildung. Musikalische Eingangsvoraussetzungen künftiger Lehrer mit Fach Musik bei Studienbeginn. In: MuB, 12. Jg. (1980), S. 234-274.
- AICHER, J (1987): Da läuft was. Einblicke in Rockszenen der oberschwäbischen Provinz. Ravensburg (Direkt Verlag).
- AICHER, J (1989): Schnell, dreckig, lustig. Die Rockband „Bellybutton & the Knockwells“. Ravensburg (Direkt Vlg.).
- ALEMANN, H v (1984): Der Forschungsprozeß. Eine Einführung in die Praxis der empirischen Sozialforschung. Stuttgart (Teubner).
- BARDELEBEN, H (1985): CONCLUS. Ein sozialwissenschaftliches Clusteranalyseprogramm, das Apriori-Informationen berücksichtigt. Soziologisches Forum, Heft 11, 1985, Giessen (Institut für Soziologie).
- BARGEL, T/FAUSER, R/MUNDT, JW (1982): Lokale Umwelten und familiäre Sozialisation: Konzeptualisierung und Befunde. In: VASKOVICS, LA (Hg., 1982): Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart (Enke). S. 204-236.
- BARGSTEDT, P/KLENK, I (1987): Musik zwischen Wirtschaft, Medien und Kultur. In der Reihe: HOFFMAN-RIEHM, W (Hg., 1987): Projekt Medienplatz Hamburg. Bd. 6. Baden-Baden/Hamburg (Nomos Verlagsgesellschaft).
- BASTIAN, HG (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch)-Begabungen. Mainz (Schott).
- BASTIAN, HG (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz (Schott).
- BENNET, HS (1980): On becoming a rock musician. Amherst.
- BENNINGHAUS, H (1985): Deskriptive Statistik. Stuttgart (Teubner).
- BOUDON, R/BOURRICAUD, F (1992): Soziologische Stichworte. Ein Handbuch. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- BROKAW, JP (1983): The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. Diss., University of Michigan.
- CHRISTIAN, H (1987): Convention and constraint among British semi-professional jazz musicians. In: WHITE, AL (Hg., 1987): Lost in Music. Culture, style and the musical event. London/New York (Rutledge & Kegan Paul) S. 220-240.
- CLEMENS, M (1983). Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: KLÜPPELHOLZ, W (Hg., 1983). Musikalische Teilkulturen. Musikpädagogische Forschung. Bd. 4. Laaber (Laaber). S. 108-143.
- COHEN, S. (1991). Rock culture in Liverpool. Oxford (Clarendon Press).
- CRANACH, v., M/KALBERMATTEN, U/INDERMÜHLE, K/GUGLER, B (1980): Zielgerichtetes Handeln. Weinheim (Beltz).
- DEUTSCHER MUSIKRAT (Hg., 1992): Musik-Almanach 1993/94. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Für den Deutschen Musikrat hrsg. v. A ECKHARDT, R JACOBY, E ROHLFS. Kassel/Regensburg (Bärenreiter/Bosse).

- EBBECKE, K/LÜSCHPER, P. (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Befragung Dortmunder Musiker. Stuttgart.
- ECKHARDT, J/LÜCK, H (1976): Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg.
- ERICSSON, KA (1991): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. University of Colorado at Boulder. Inst. of Cognitive Science.
- ETZKORN, KP (1974): Über soziale und musikalische Eigenschaften: Aspekte der Statusdimensionen kreativer Musiker. In: SILBERMANN, A/KÖNIG, R (Hg., 1974): Künstler und Gesellschaft. KZfSS-Sonderheft 17/1974. Opladen (Westdeutscher Verlag). S. 110-119.
- FAULKNER, RR (1971): Hollywood Studio musicians. Their work and careers in the recording industry. Chicago/New York (Aldine/Atherton).
- FINNEGAN, R (1989): The hidden musicians: Music-making in an English town. Cambridge (Univ.Press).
- FRIEDRICHS, J (1975): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- GEMBRIS, H (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: de la MOTTE-HABER, H (1987, Hg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik, hg. v. H-CH SCHMIDT. Bd. 4., Kassel (Bärenreiter). S. 116 ff.
- GEULER, U (1987): Struktur/Strukturpsychologie. In: GRUBITZSCH, S./REXILIUS, G. (Hg., 1987): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch. Reinbek (Rowohlt) S. 1056-1062.
- GRAML, K/RECKZIEGEL, W (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Mainz (Schott).
- HAMM, B (1982): Einführung in die Siedlungssoziologie. München (Beck).
- HÖRMANN, K (1981): Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern. In: BEHNE, K-E (Hg., 1981): Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Forschung. Bd. 2. Laaber (Laaber). S. 127-145.
- HOLM, K (1982): Die Frage. In: HOLM, K (Hg., 1982): Die Befragung. München (Franke). Bd. 1. S. 32-91.
- HOWELL, P/CROSS, I/WEST, R (Hg., 1985): Musical structure and cognition. London, u. a. (Academic Press)
- HURRELMANN, K (1986): Einführung in die Sozialisationstheorien. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel (Beltz).
- HURRELMANN, K/ULICH, D (Hg., 1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung Weinheim/Basel (Beltz).
- JOST, E (1988): Rockszenen und Jazzmilieu Parallelen und Divergenzen. In: JOST, E (Hg., 1988). Musikszene heute. Veröffentlichung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 29. Mainz (Schott). S. 49 ff.

- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg., 1982): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Opladen (Leske und Budrich).
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg., 1985): Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich. Opladen (Leske und Budrich).
- KIRSCHHOFER-BOZENHARDT, v., A/KAPLITZA, G (1982): Der Fragebogen. In: HOLM, K (Hg., 1982): Die Befragung. Bd. I. München (Franke UTB 372). S. 92-126.
- KLAUSMEIER, F (1963): Jugend und Musik im technischen Zeitalter. Bonn.
- KLEINEN, G (1975): Zur Psychologie musikalischen Verhaltens. Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. R. JAKOBY. Frankfurt (Diesterweg)
- KLEINEN, G (1981): Musikalische Sozialisation — sind Korrekturen möglich? In: Musik und Kommunikation, Heft 8 — „Musikalische Entwicklung“ —. Lilienthal/Bremen (Eres). S. 4-22.
- KÖHLER, P/SCHACHT, K (1983): Die Jazzmusiker. Zur Soziologie einer kreativen Randgruppe. Freiburg (Roter Punkt).
- KOHLI, M (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K/ULICH, D (Hg., 1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel (Beltz). S. 303-320.
- KOPIEZ, R (1991): Das Erlernen eines Musikstückes — aber wie? Die Effektivität verschiedener Übemethoden in Wechselwirkung mit der individuellen Wahrnehmungsorganisation. In: KRAEMER, R-D (Hg., 1991): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. Essen (Blaue Eule). S. 165-174.
- KRAMPE, RT/TESCH-RÖMER, C/ERICSSON, KA (1991): Biographien und Alltag von Spitzenmusikern. In: KRAEMER, R-D (Hg., 1991): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung. Bd. 12. Essen (Blaue Eule). S. 175-188.
- KROMREY, H (1983): Empirische Sozialforschung. Opladen (Leske).
- LÜDTKE, H (1989): Kapital Freizeit. Kompetenz, Ästhetik und Prestige in der Freizeit. Erkrath (DGFF-Dokumente).
- MANTURZEWSKA, M (1990): A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Psychology of Music, 18. Jg. (1990), Nr. 2, S. 112-139.
- MANTURZEWSKA, M/KOTARSKA, H (1986): Musikalische Fähigkeiten im Lichte psychometrischer Forschung. In: ROHLFS, E. (1986): Musikalische Begabung finden und fördern. Erfahrungen und Berichte zur Musikerziehung und Musikausbildung in den Ländern des Ostseeraumes. Regensburg (Bosse). S. 99-110.
- MARTY, QG (1982): Influences of selected family background, training, an career preparation factors on the career development of symphony orchestra musicians: A pilot study. Dissertation University of Rochester, 1982.
- MERTON, RK/KENDALL, PL (1945/46): Das fokussierte Interview. In: HOPF, CH/WEINGARTEN, E (Hg., 1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Klett-Cotta) S. 171-204.

- MICHEL, P (1975): Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung, Bd. II. Hrsg. v. W. SIEGMUND-SCHULTZE. Leipzig (Breitkopf & Härtel).
- NAUCK-BÖRNER, CH (1981): Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisation. In: BEHNE, K-E (Hg., 1981): Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Forschung. Bd. 2 Laaber (Laaber). S. 74-84.
- NIKETTA, R/VOLKE, E (1992): Weiterbildungsbedarf von Rockmusikern und Rockmusikerinnen. In: SCHULTEN, ML (Hg., 1993): Musikvermittlung als Beruf. Musikpädagogische Forschung. Bd. 14. Essen (Blaue Eule). S. 120-130.
- NORUSIS, MJ (1982): SPSS introductory guide: Basic statistics and operations. New York (McGraw-Hill Book Company).
- OERTER, R (1985) Handlungstheoretische Ansätze in der Musikpsychologie. In: BRUHN, H/OERTER, R/RÖSING, H (Hg., 1985): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore (Urban & Schwarzer) S. 149-156.
- OERTER, R/MONTADA, L (Hg., 1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München/Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- PAPE, W (1974): Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern. Düsseldorf (Schwann).
- PEERY, JC/PEERY, IW (1987): The role of music in child development. In: PEERY, JC/PEERY, IW/DRAPER, TW (Hg., 1987): Music and child development. Berlin/Heidelberg/New York (Springer) S. 3-34.
- PICKERT, D (1992): Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Regensburg (Bosse).
- PICKERT, D (1992a): Erlernen des Instrumentalspiels. Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher methodischer Verfahren. In: KAISER, HJ (Hg., 1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, erkennen, aneignen. Musikpädagogische Forschung. Bd. 13. Essen (Blaue Eule). S. 180-193.
- RIBKE, W (1987): Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht. In: KLEINEN, G (Hg., 1987): Außerschulische Musikerziehung. Musikpädagogische Forschung. Bd. 8. Laaber (Laaber). S. 107-122.
- RÖSING, H (1988): Urbane Musikszene — Beispiel Kassel. In: JOST, E (Hg., 1988): Musikszene heute. Veröffentlichung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 29. Mainz (Schott).S.63-76.
- SCHEUER, W (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz (Schott)
- SCHINDLER, G/LULLIES, S/SOPPA, R (1988) Der lange Weg des Musikers. Vorbildung, Studium, Beruf. Hrsg. v. Bayerischem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst und Bayerischem Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München.
- SCHWÖRER, W (1988) Jazzszene Frankfurt. Eine musiksoziologische Untersuchung zur Situation anfangs der achtziger Jahre. Mainz (Schott).

- SEILER, TB (1991): Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturalistische Sichtweise. In: HURRELMANN, K/ULICH, D (Hg., 1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel (Beltz). S. 99-120.
- SHUTER-DYSON, R (1982): Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. Mainz (Schott).
- SHUTER-DYSON, R (1985): Musikalische Sozialisation durch Elternhaus und Schule. In: BRUHN, H/OERTER, R/RÖSING, H (Hg., 1985): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore (Urban & Schwarzer) S. 195-204.
- SILBERMANN, A (1976): Der musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern – Eltern – Musiklehrern. Köln.
- SLOBODA, JA (1988): Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition. Oxford (Clarendon Press).
- SLOBODA, J/HOWE, M (1991): Biographical precursors of musical excellence: An interview study. In: Psychology of Music, 19. Jg. (1991), Nr. 1, S. 3-21.
- SOSNIAK, LA (1985): Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, BS (Hg., 1985): Developing talent in young people. New York (Ballantine). S. 19-67.
- TROGE, T-A (1988): Gesangsvereine — ohne Zukunft. Eine empirische Untersuchung. Karlsruhe (Zentrum für Musik- und Freizeitforschung).
- WHITE, AL (1987): A professional Jazz group. In: WHITE, AL (Hg., 1987): Lost in music. Culture, style and the musical event. London/u.a. (Routledge & Kegan Paul) S. 191-219.
- WIECHELL, D (1977): Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie — alters-, geschlechts- und schichtspezifisch interpretiert. Frankfurt/M. (Diesterweg)
- ZIMMERMAN, MP (1993): An overview of development research in music. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, Nr. 116, 1993, S. 1-21.
- ZIMMERSCHIED, D (1978): Feststellung zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In: H HÖHNEN/B BINKOWSKI/H HOPF/R JAKOBY (Hg., 1978): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge der Sekundarstufen I und II im Fach Musik, Regensburg (Bosse). S. 15-58.

Dr. Dietmar Pickert
Hans-Sachs-Str. 11
35039 Marburg/L.

KLAUS HOLZKAMP

Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen*

Erster Teil:

Dimensionen außerschulischer musikalischer Lebenspraxis vom Standpunkt der Kinder und Jugendlichen

Vorbemerkung

Musikunterricht in der Schule ist bekanntermaßen nicht der erste und nicht der einzige Anlaß, bei dem Kinder oder Jugendliche mit Musik in Berührung kommen. Jede und jeder hat „immer schon“ bestimmte Erfahrungen mit Musik gemacht und bestimmte Umgangsweisen damit ausgebildet, und diese außerschulische musikalische Praxis hört naturgemäß auch dann nicht auf, wenn Musik zum Gegenstand schulischer Lernanforderungen gemacht worden ist. Daraus ergibt sich, daß vom Standpunkt des Lernsubjekts „je meine“ — raumzeitlich umfassendere — musikalische Lebenspraxis quasi den Hintergrund und Bezugsrahmen dafür bildet, als was mir der schulische Musikunterricht entgegentritt, welche Bedeutung er für mich hat, und auf welche Weise ich mich darauf einlassen kann oder will. Um dies genauer fassen zu können, will ich zunächst mehr deskriptiv bzw. „phänographisch“ wesentliche Dimensionen musikalischer Lebenspraxis herauszuheben versuchen, um auf dieser Grundlage später eingehender diskutieren zu können, was daraus für das Musiklernen in der Schule folgt.

* Der Vorabdruck dieses Beitrages erfolgte mit Genehmigung des Herausgebers dieses Tagungsberichtes in: Forum Kritische Psychologie 32 (1993), S. 67-85.

Lebenspraktische Erfahrungsqualität und elementare Lebenswertigkeit von Musik

Die wohl allgemeinste Dimension musikalischer Lebenspraxis, die ich vor dem Hintergrund meiner diffusen Lebenstätigkeit identifizieren kann, könnte man als eine Art von musikalischem Selbstumgang umschreiben: Lautes oder auch lediglich „inneres“ Vor-sich-hin-Singen, Pfeifen, Brummen, rhythmische Bewegungen, Klopfen, Kopf-Wiegen o. ä. (Man mag dies als musikalische Akzentuierung dessen, was — im Anschluß an Wygotski — als „inneres Sprechen“ bezeichnet wird, betrachten, vgl. Holzkamp 1993, 258 ff.). Da indessen Musikerfahrung ja kein lediglich „inneres“ Phänomen, sondern auf „Welt“ bezogen ist, steht auch ein solcher musikalischer Selbstumgang von vornherein mit musikalischen Gegebenheiten in meiner Lebenswelt in Wechselwirkung. Diese musikalische Lebenswelt ist aber heute — vor und neben allen direkten Kontakten mit Musik — zunächst einmal „Medienwelt“, Musik auf Tonträgern, im Rundfunk und im Fernsehen. So sehen sich auch die meisten Kinder und Jugendlichen „zunächst einmal“ einem bunten Flickenteppich verschiedenartigster Musikangebote gegenüber, die — je nachdem, wie permanent die Rundfunk- und Fernsehgeräte in Betrieb gehalten werden — einen mehr oder weniger lückenlosen Hintergrund für ihre sonstigen Alltagsaktivitäten abgeben. Dabei handelt es sich keineswegs — wie man meinen könnte — um eine bloß passive Musikberieselung. Wahrnehmung ist vielmehr als solche stets durch Aktivitäten selektiver Aufmerksamkeit und darüber hinaus durch mannigfache Hilfsoperationen auf bestimmte Weltgegebenheiten eingestellt und ausgerichtet. So muß man also auch am Hören von Musik entsprechende selektive Aktivitäten herausheben können.

Die elementarste „innere“ Wahrnehmungshandlung, mit der bestimmte musikalische Einheiten als „Figur“ vom „Hintergrund“ abgehoben werden, scheint mir als „Aufhorchen“ umschreibbar zu sein: Was ist das? Das kenne ich! Das klingt anders! Je nachdem, was ich im Aufhorchen als ersten Eindruck in Erfahrung gebracht habe, mag ich mich gleich wieder quasi „enttäuscht“ abwenden, oder weiter „hinhören“ — das ist spannend, das gefällt mir — mich also in die musikalische Bewegung ansatzweise hineinziehen lassen — dies aber alles noch im Rahmen meiner sonstigen Alltagsaktivitäten, nur als vorübergehender „side step“. Erst, wenn ich mich von der Musik soweit „gefangen nehmen“ lasse, daß diese meine Erfahrung zu strukturieren beginnt und darin für mich neue Erleb-

nisqualitäten hervortreten läßt, und wenn auf diese Weise die der Musikbewegung eigene Zeitlichkeit sich gegenüber den zerstreuten Zeitlichkeiten meiner gerade in Angriff genommenen Verrichtungen durchgesetzt hat, kommt es zu dem, was man „Zuhören“ nennen könnte: Nun „konzentriere“ ich mich auf die Musik, blende alles andere aus, und bin — da auf „Ungestörtheit“ angewiesen — von nun an in spezifischer Weise „störbar“ (worauf ich noch zurückkomme).

Diese Trias „Aufhorchen/Hinhören/Zuhören“ ist noch unvollständig charakterisiert, wenn man lediglich den mentalen Aspekt an ihr beachtet: Die darin liegenden Intentionen sind vielmehr nur dann innerhalb der Medienwelt realisierbar, wenn von da aus bestimmte *praktisch eingreifende Hilfsoperationen* gesteuert werden, durch welche das jeweilige Medium, etwa das Rundfunk- oder Fernsehgerät, entsprechend „eingestellt“ wird. So schließt beim Radiohören das „Aufhorchen“ etwa eine Unterbrechung der Sendersuche ein, wobei man je nach Resultat bald weitersucht oder das „Hinhören“ dadurch ermöglicht, daß man den Sender erst einmal stehen läßt. Sofern man weiterhin „zuhören“ möchte, mag als spezifische Hilfsoperation dazu kommen, die gewählte Sendereinstellung gegen mögliche Zugriffe Dritter zu verteidigen, etc.

In all solchen Umschreibungen ist schon mitgedacht, daß bereits in den geschilderten lebenspraktischen Bezügen Musik für mich bedeutungsvoll ist. Musikalische Erfahrungen „sind mir wichtig“, „geben mir etwas“, werden von mir „gebraucht“ o. ä.: Andernfalls wäre nicht verständlich, warum ich im Selbstumgang, im Hinhören und Zuhören, in medialen Auswahlaktivitäten dauernd damit zugange, ja, meinen Zugang zu Musik sogar gegen andere zu verteidigen bereit bin. Es gibt also offensichtlich eine Art von *elementarer Lebenswertigkeit* von Musik diesseits aller i.e.S. ästhetischer Erfahrungsweisen. Wie aber ist dies genauer phänographisch zu umschreiben?

Um mich angesichts dieser weitreichenden Frage nicht zu überfordern, beziehe ich mich auf ein in unserem Arbeitszusammenhang entstandenes Buch von Eckhard Neumann (1991) über die gesellschaftliche Funktion und Genese von ästhetischer Produktion (in einem sehr weiten, lebenspraktischen Sinne). Neumann geht von der anthropogenetischen Überlegung aus, daß der Mensch, indem er aus der Natur heraustrat und seine Lebensbedingungen gesellschaftlich herzustellen begann, dazu nicht nur seine Produktionsmittel entwickeln und seine sozialen Beziehungen organisieren mußte, sondern auch neue Möglichkeiten der Verarbeitung seiner eigenen subjektiven Befindlichkeit herauszubilden hatte. Während nämlich die vormenschlichen Lebewesen mehr oder weniger

unmittelbar in ihre artspezifischen Umwelten eingebettet sind, sieht sich der Mensch, indem er sein Leben und Überleben selbst in die Hand genommen hat, einer Vielzahl von neuen, unbekannten Situationen gegenüber. Dabei sind ihm mit seinen neuen Handlungsmöglichkeiten auch die damit verbundenen neuen Lebensrisiken und -bedrohungen bewußt geworden, und er muß, wenn er angesichts solcher Bedrohungen nicht in Angst und emotionalem Chaos versinken will, innerhalb seiner selbstgeschaffenen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse auch neue Möglichkeiten zur Verarbeitung und Kontrolle der Affektationen seiner subjektiven Befindlichkeit schaffen. Daraus, so Neumann, versteht sich die Herausbildung ästhetischer Praxis des Menschen, und daraus könnte man — wie ich hinzufüge — versuchsweise auch die Genese und Funktion musikalischer Produktion im lebenspraktischen Kontext zu verstehen trachten.

So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber den bloßen Zufälligkeiten und Zerstreuheiten meines Befindens heraus. In der Realisierung gesellschaftlich kumulierter emotionaler Erfahrungen sind, obwohl hier meine eigene Befindlichkeit „bewegt“ und strukturiert ist, dennoch die Grenzen meiner „bloß“ individuellen Erfahrungen überschritten. Meine eigene Befindlichkeit tritt mir in der Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne daß dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre. So mag sich, je nach der Art der realisierten musikalischen Bewegungsstruktur, mein emotionales Engagement — von „zufälligen“ Ängstlichkeiten und Bedenklichkeiten befreit — intensivieren, radikalieren und bis zur Ekstase steigern. Ich mag aber über die Musik auch eine neue Distanz zu meinen aktuellen emotionalen Lebensäußerungen gewinnen, wobei diese Distanz wiederum nicht nur „kognitiver“ Art ist, sondern ihre eigene unverwechselbare Erfahrungsqualität gewinnt: Als „innere Ruhe“, Übersicht, Gelassenheit, bis hin zur kontemplativen Versunkenheit als Gegenpol zu musikalischer Ekstase. In jedem Falle aber gewinne ich über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden. Indem ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt, quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich — mindestens vorübergehend — weniger bestechlich und nicht mehr so leicht einzuschüchtern.

Aus der gegenständlich vermittelten gesellschaftlichen Allgemeinheit musikalischer Erfahrung versteht sich, daß ich darüber in spezifischer Weise mit anderen Menschen ins Verhältnis gesetzt bin: Es gehört zur unmittelbaren Erlebnisqualität meiner Musikerfahrung, daß ich nicht der einzige bin, der von einer bestimmten musikalischen Bewegungsstruktur in spezifischer Weise „bewegt“ und ergriffen ist. Andere müssen — Störungen und Hindernisse abgezogen — davon in gleicher Richtung bewegt und ergriffen werden. Mit dem so gefaßten „sozialen“ Charakter von Musik ist aber keineswegs nur die über Musikhören oder Musikhören vermittelte aktuelle Beziehung zu anderen angesprochen: Auch der „einsame“ Hörer z. B. ist in der Musikerfahrung, je nach der Art des musikalischen Gegenstandes und der eigenen subjektiven Verfaßtheit, virtuell mit anderen verbunden — sei es mit einigen Eingeweihten, mit einer subkulturellen Gruppe oder mit der ganzen Menschheit.

Gesellschaftliche Disziplinierung musikalischer Lebensäußerungen und Ausgrenzung von „Jugendsmusik“

Mit der Heraushebung des sozialen Aspekts musikalischer Lebenspraxis hat sich uns ein Problemfeld eröffnet, zu dessen genauerer Behandlung wir eine neue Ebene unserer Überlegungen erreichen müssen. Interpersonale Beziehungen sind ja nicht lediglich durch Kontakte individueller Menschen geprägt: Vielmehr sind sie quasi nur ein Mikroaspekt umfassenderer gesellschaftlicher Machtverhältnisse, durch welche die Menschen in Klassen und (Sub-)Kulturen strukturiert sind, die einen verschiedenen Anteil an den gesellschaftlichen Verfügungs- und Lebensmöglichkeiten haben und sich deswegen in einer widersprüchlichen bis antagonistischen Weise auf einander beziehen. Derartige Widersprüche müssen sich nun auch, in wie immer indirekter und vermittelter Weise, als mannigfache Tendenzen zur Kontrolle, Kanalisierung, Disziplinierung, Unterdrückung der Lebensäußerungen anderer innerhalb der interpersonellen Beziehungen — also auch innerhalb der sozialen Bezüge musikalischer Lebenspraxis wiederfinden. Wenn man sich die dargestellten Aspekte des Lebenswerts musikalischer Erfahrung: unmittelbar sinnliche Selbstgewißheit, Steigerung des Lebensgefühls, Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber aktuellen Be-
stechungen und Einschüchterungen, etc. vergegenwärtigt, so wird einem deutlich, daß solche Lebenshaltungen im sozialen Kontext kaum „ungebrochen“ ak-

zeptiert werden dürften, sondern mannigfachen Versuchen ihrer Kontrolle, Domestizierung und Disziplinierung ausgesetzt sein werden, um damit die Möglichkeit des Ausbrechens aus dem überkommenen Zusammenhang von Konkurrenz und Wechselbehinderung zu beschneiden.

Sobald man sich den Blick dafür geschärft hat, muß man in der Tat nach derartigen Versuchen der Disziplinierung musikalischer Lebensäußerungen nicht lange suchen. Schon in der Familie werden dem Kind häufig musikalische Verlautbarungen nur in gesitteter, „anständiger“ Form gestattet. Wenn aber z. B. ein kleines Mädchen zu unbekümmert und selbstvergessen sich dem eigenen Gesang hingibt, muß es mit Sprüchen rechnen wie: Vögel, die morgens singen, holt abends die Katze, oder, noch etwas brutaler: Mädchen, die singen, und Hähne, die krähen, soll man beizeiten den Hals umdrehen. Vielleicht zieht sich das Kind mit seinem Gesang aber auch nur den „gutmütigen Spott“ von Eltern oder Geschwistern zu. Wer singt, exponiert sich, und zwar auf eine elementare, sinnlich-körperliche Weise: So ist das Kind, wenn man sein Singen glossiert und kritisiert, in seiner gesamten Existenz getroffen und in Frage gestellt. Wenn das Kind dann älter wird und über das Radio oder Fernsehen musikalische Erlebnisse sucht, pflegt sich die Kritik der Erwachsenen auf seine Musikwahl und vor allem auf die von ihm eingestellte Lautstärke der Sendungen zu beziehen: Warum hörst Du denn immer nur solchen Mist, das Gedudel kann ja keiner aushalten, und vor allem: Du bist viel zu laut, stell’ das Ding bloß leiser. Gerade in der Kritik an der „Lautstärke“ akzentuiert sich in besonderer Weise die auf die Einschränkung der sinnlich-körperlichen Lebensäußerungen des Kindes oder Jugendlichen gezielte Stoßrichtung der Disziplinierungsversuche: Nicht die Musik ist zu laut, sondern *ich bin zu laut*, ich dränge mich mit meiner Existenz zu sehr auf, sollte mich lieber zurückhalten, dämpfen, verkriechen, mich unauffällig machen, wenn ich von den anderen gemocht werden will.

In dem Maße, wie die Kinder den häuslichen Rahmen überschreiten, mit Gleichaltrigen in Kontakt treten, zu Jugendlichen werden, wachsen sie — je nach den besonderen Lebensumständen mehr oder weniger weitgehend — in einen generelleren, gesellschaftlich vorgefertigten Bewertungsrahmen hinein, durch den ihr Widerstand gegen die Unterdrückung ihrer musikalischen Lebensäußerungen gleichzeitig aufgegriffen und verallgemeinert wie unter kommerziellen und machtpolitischen Gesichtspunkten wiederum vereinnahmt wird: Dem Angebot einer speziellen „Jugendmusik“, die zwar global als „Pop“ oder „Rock“ einzuordnen, aber darüber hinaus zeitgebunden weiter nach bestimmten Stilrich-

tungen, Gruppen, Interpreten spezifiziert ist. Diese Musik ist auf Platten, Kassetten und CDs, die normalerweise nur von Kindern/Jugendlichen gekauft werden, zu haben, in den Medien meist auf besondere Jugendmusik-Sendungen mit jugendlichen Moderatoren, Video-Clips etc. eingegrenzt und entfaltet ihre volle Wirkung in Discotheken, vor allem aber in Rock- und Popkonzerten vor einem hoch engagierten jugendlichen Massenpublikum.

Die Jugendmusik ist einerseits noch in sich sektoriert, mit abweichenden und teilweise antagonistischen Vorlieben und Abneigungen verschiedener Kinder/Jugendlicher. Sie ist aber andererseits dennoch als einheitliches Phänomen, als „unsere“ Musik, die Musik der lebendigen, rebellischen Jugend dadurch akzentuiert und zusammengehalten, daß die „Erwachsenen“ im Banne entsprechend tradierter Vorurteilsstrukturen die Jugendmusik als „primitiv“, „unreif“, in jedem Falle aber als „störend“ auszugrenzen pflegen: Dies bringt die Kinder und Jugendlichen — quasi im Gegenzug — dazu, ihrerseits die Musik der „Erwachsenen“ als Musik, die sie nichts angeht, mit der sie nichts zu tun haben (wollen), auszugrenzen. Als eine besondere Sparte dieser „Erwachsenenmusik“ imponiert dabei die „klassische“ Musik, die in besonderem Maße als abgehoben, esoterisch, „langweilig“ abqualifiziert zu werden pflegt. Mit dem Wort „klassisch“ ist hier nicht die musikgeschichtliche Stilepoche, sondern alle „seriöse“, „anspruchsvolle“, unverständliche Musik gemeint — wobei dieses weite Verständnis von „Klassik“ wiederum auch medial angeboten ist, wie etwa — mit anbiederischen Konnotationen — in Bezeichnungen für Rundfunksendungen wie „Klassik-Hits“ oder „Klassik zum Frühstück“. — Ich werde im folgenden, weil mir eine andere ungesuchte Bezeichnung nicht eingefallen ist, diesen Terminus beibehalten, der somit das gesamte Spannungsfeld zwischen abwertenden Etikettierungen und den menschheitlichen Dimensionen großer Musik in aller Welt in sich austragbar machen muß.

Soweit sie den damit gekennzeichneten Bewertungsrahmen übernehmen, werden von den Kindern und Jugendlichen auch die beschriebene selektive Wahrnehmung und mediale Auswahl von Musik durch die benannten Globalkategorisierungen überlagert: Die Chance, ein Aufhorchen, Zuhören und Hinhören auf sich ziehen zu können, wird in diesem Kontext nicht jeder Musik eingeräumt, sondern nur einer Musik, die die Globalmerkmale „unserer“ Musik trägt. Auch bei der Senderwahl im Radio oder Fernsehen verweilt man dementsprechend nur bei dem, was diese globale Bekanntheitsqualität trägt. Zwar ist solchen Kindern/Jugendlichen auch die andere, etwa die als „klassisch“ etikettierte Musik

irgendwie bekannt, aber eben nur als etwas, das man nicht hören will, weil es „langweilig“ ist, bei dessen Auftauchen man also unbesehen ausschalten oder weitersuchen muß. — Dabei darf man nicht vergessen, daß diese Art der Vorfilterung dessen, was man überhaupt für hörenswert erachtet, nur eine Reaktion auf komplementäre Auswahlakte jener Erwachsenen ist, die ihrerseits abzuschalten oder weiterzusuchen pflegen, wenn ihnen irgend etwas zu Gehör kommt, das nach jugendtypischem Krach und Gedudel klingt: Sie wollen nur „richtige“ Musik hören.

Die damit angesprochene Wechselausgrenzung von Jugendmusik und Erwachsenenmusik ist irgendwo im Überschneidungsfeld von Kulturkonflikten und Generationskonflikten anzusiedeln. Eine absolut eindeutige inhaltliche Zuordnung von Musikstilen oder gar -stücken zur Jugend- bzw. Erwachsenenmusik ist dabei sicherlich nicht möglich: So sind manche Produkte der Jugendmusik von der „Erwachsenenmusik“ eingemeindet, quasi kolonisiert worden und gibt es (in seltenen Fällen) Gruppen/Interpreten, die von beiden „Kulturen“ akzeptiert werden, etc. Dies ändert aber nichts daran, daß wir es hier mit — von den Kindern/Jugendlichen nur „zurückgegebener“ — Jugendfeindlichkeit der Erwachsenenkultur (vgl. etwa Zinnecker 1981), oder — wie Renate Müller (1993) es ausdrückt — mit einem *Ethnozentrismus* der Erwachsenen in ihrer Wahrnehmung und Beurteilung der Jugend zu tun haben, die in der Diffamierung und Mißachtung der *Musik* der Jugend nur eine besonders „körpernahe“ und damit existentiell gravierende Ausprägung findet.

Es hat sich also gezeigt, daß die allgemeinen gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen und Entwicklungsbehinderungen — wenn man dem nichts entgegensetzt — sich, wie immer vermittelt, auch in den sozialen Strukturen musikalischer Lebenspraxis wiederfinden müssen. Wie die menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten überhaupt, so realisieren sich auch die historisch kumulierten musikalischen Lebenswerte beim Subjekt spontan nur in mehr oder weniger gebrochener, zurückgenommener Weise, „sortiert“, entschärft und verwässert. Dies bedeutet natürlich nicht, daß aufgrund der geschilderten gesellschaftlichen Disziplinierungs- und Ausgrenzungsstrukturen die in der Musik angelegten unvergleichlichen Möglichkeiten der Steigerung unseres Welt- und Lebensgefühls überhaupt nicht realisierbar sind. Wenn dies so wäre, hätte ich sie hier nicht beschreiben können. Wohl aber ist in Rechnung zu stellen, daß wirklich erfüllte und „totale“ musikalische Erfahrungen unter unseren Verhältnissen nicht einfach „zu haben“, sondern eigentlich stets auf die „Glücksfälle“ beschränkt sind, wo

die Kumulation der günstigen und Neutralisierung der behindernden Bedingungen solche „peak experiences“ erlauben. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß selbst die Möglichkeit solcher „episodischer“ Höhepunkte der Musikerfahrung ja nicht allen von uns gegeben sind. Die gesellschaftlichen Anordnungen und Strategien der Behinderung, induzierten Selbstbehinderung, Entmutigung musikalischer Lebensäußerungen treffen naturgemäß, je nach den konkreten sozialen und gegenständlichen Lebensbedingungen, verschiedene Individuen in unterschiedlichem Maße. Dies geht bis zur gesellschaftlichen Herstellung solcher (sicherlich nicht seltenen) Extremfälle, bei welchen die musikalische Resonanzfähigkeit durch die Kumulation von Weltentzug und Einschüchterung völlig abgetötet ist, und den betroffenen Subjekten so nur eine entwichtigende oder zynische Haltung gegenüber Musik und denen, die etwas „dabei finden“, übrigbleibt. Derartige gesellschaftlich produzierte Unterschiede des Zugangs zu Musik pflegen dann den Betroffenen als unterschiedliche Grade musikalischer „Begabung“ attribuiert zu werden, bis hin zu dem „vernichtenden“ Votum: Du bist eben total unmusikalisch (vgl. dazu Holzkamp 1992).

Zweiter Teil:

Schulisches Musikkernen im Interesse der Schülerinnen/Schüler?

Vorbemerkung

Nachdem bis hierher die musikalische Lebenspraxis vor und neben der Schule in wesentlichen Zügen und Widersprüchen charakterisiert werden sollte, ist nun danach zu fragen, wie die Schule ihrerseits sich zur musikalischen Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler verhält, inwieweit sie diese aufgreift, zurückweist oder ignoriert. Entsprechende Hinweise darüber entnehme ich dem „vorläufigen Rahmenplan“ für Unterricht und Erziehung im Fach Musik samt ergänzenden „didaktischen Informationen“ für die Grundschule, weiterhin den Rahmenplänen für die Sekundarstufe I (Klassen 7 bis 10) und für die Gymnasiale Oberstufe — alles herausgegeben vom Westberliner Senator für Schulwesen in den späten siebziger und frühen achtziger Jahren.

Da diese Lehrpläne (soweit ich in Erfahrung bringen konnte) bisher nicht entscheidend revidiert wurden, kann man sie wohl als im Prinzip heute noch für Berlin maßgeblich betrachten. Wieweit die Lehrpläne für den Musikunterricht in

den anderen Bundesländern sich wesentlich von den Berliner Plänen unterscheiden, habe ich nicht systematisch überprüft, gehe aber vorläufig davon aus, daß Abweichungen in reformpädagogischer Richtung dort kaum zu erwarten sein werden, da Westberlin zu den schulpolitisch progressivsten Ländern gehört. Auffallen ist mir allerdings, daß der 1992 herausgegebene neue Rahmenplan im Fach Musik für das Land Brandenburg — besonders in seinen grundsätzlichen Teilen — neue Wege geht, was hier aber nicht genauer diskutiert werden soll.

Aus den Lehrplänen kann man sicherlich unmittelbar weder etwas über den Stand der einschlägigen musikpädagogischen Diskussion noch über die empirische Wirklichkeit des gegenwärtigen Musikunterrichts erfahren, wohl aber einiges über das *staatliche Interesse* an Musikunterricht in der Schule und darüber, wie sich dieses zum musikalischen Lebensinteresse der Kinder und Jugendlichen verhält.

Involviertheit der Schule in musikalische Disziplinierungs- und Ausgrenzungsstrukturen

Aus einigen Passagen in Vorbemerkungen zu den benannten Lehrplänen könnte man schließen, daß die außerschulische Musikpraxis der Schülerinnen/Schüler in all ihrer Lebendigkeit und Widersprüchlichkeit im Musikunterricht zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden soll. So heißt es im Grundschul-Lehrplan für das Fach Musik, daß die „Hörerfahrungen und Verhaltensgewohnheiten der Schüler“ die Grundlagen für schulisches Musikkernen bilden müssen (1). Im ersten Satz des Plans für die Sekundarstufe I wird als Ziel des Musikunterrichts herausgestellt, dabei solle „die musikalische Erlebnisfähigkeit“ entfaltet und „zum vielfältigen und kreativen Umgang mit Musik“ angeregt werden (2).

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn man den Rest der jeweiligen Lehrpläne betrachtet. Hier ist nämlich tatsächlich nirgends vorgesehen, daß die Kinder und Jugendlichen zur Artikulation ihrer Musikinteressen im Unterricht ausführlich zu Wort kommen sollen, geschweige denn, daß diese Interessen vom Lehrer aufzugreifen und bei der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts zu berücksichtigen sind. Statt dessen wird hier von den Lehrplanern irgendwie so getan, als ob die Schülerinnen und Schüler im Unterricht das erste Mal ernsthaft mit Musik zu tun kriegen. In diesem Zusammenhang typisch sind die ver-

schiedenartigen, lediglich aus wissenschaftlichen Taxonomien des Lehrgegenstands abgeleiteten Systematiken, nach denen der musikalische Lehrstoff gegliedert werden soll. Da heißt es etwa: „Der Musikunterricht unterscheidet akustisch-sensorische, kognitive, affektive und psychomotorische Richtziele“ (Grundschule, 1). Weiterhin sind die „didaktischen Informationen“ zum Grundschul-Musikunterricht folgendermaßen gegliedert:

1. Klangeigenschaften und Klangarten
 - 1.1 Lautstärke
 - 1.2 Tonhöhe
 - 1.3 Tondauer und Tempo
 - 1.4 Klangfarbe
2. Technische Mittel
3. Klangverläufe und Formprinzipien etc.

Derartigen Systematiken liegt offenbar die Vorstellung zugrunde, man könne diese im Unterricht auch in entsprechend systematisches Musikwissen der Schülerinnen und Schüler überführen, es quasi in ihnen als einer tabula rasa Baustein für Baustein errichten bzw. ihnen als einer bisher ungeformten Knetmasse aufprägen und sie damit nach den vorgefaßten Lehrzielen gestalten. Aus dieser Zielsetzung würde sich aber ergeben, daß die außerschulischen musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen / Schüler, da sie sich natürlich keiner der benannten Systematiken fügen, als eher störend betrachtet und entsprechend ignoriert oder eliminiert werden müßten. Für diesen Verdacht sprechen nicht nur die benannten Indizien, sondern auch einige, wenn auch mehr „beiseite gesprochene“ direkte Äußerungen. So heißt es etwa in den erwähnten „didaktischen Informationen“, daß „die Auseinandersetzung mit Musik höchste Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler stellt und durch *bereits eingeübte Hörgewohnheiten* immer *wieder verhindert* werden kann ...“ etc. (1, Hervorh. K.H.). Demnach sollen die Kinder und Jugendlichen alles, was sie bisher an Musik gehört haben, vergessen und gegenüber nicht schulisch inaugurierten, „profanen“ Musikerfahrungen von nun an ihre Ohren verschließen: Nur in der Schule spielt die Musik!

Durch diese schulische Ausblendung bis Abwertung außerschulischer musikalischer Lebenspraxis ist indessen nicht nur das inhaltlich bereits Vorgelehrte vernachlässigt und damit dessen Aufgreifen durch schulische Lernprozesse verhindert: Man ist auch ignorant gegenüber den dargestellten gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen, der Ausgrenzung von „Jugendmusik“ und der reaktiven Ausgrenzung der „Erwachsenenmusik“ durch die Kinder und Jugend-

lichen. So kommen die staatlichen Lehrplaner offensichtlich gar nicht auf die Idee, oder es ist ihnen gleichgültig, daß gerade die im Unterricht angebotene und propagierte Musik von den Schülerinnen/Schülern als „langweilige“, sie nicht betreffende „klassische“ Musik ausgegrenzt werden könnte. Besonders deutlich wird dies an den „Hörbeispielen“, die in den didaktischen Informationen des Schulsenators für den Unterricht in der Grundschule angeführt sind. So werden zur Veranschaulichung bestimmter Parameter von Tondauer und Tempo folgende Beispiele vorgeschlagen: Arthur Honegger, Pacific 231; Beethoven, Egmont-Overtüre; Rossini, Gewitterszene aus: Der Barbier von Sevilla (12). Zur Demonstration der Klangeigenart unterschiedlicher Holzblasinstrumente werden etwa als Beispiele empfohlen: Mozart, Klarinettenquintett; Stockhausen, Spiral für einen Solisten (Oboe); Mozart, Fagottkonzert; Berio, Ausschnitte aus Sequenza V für Posaune. Nach dem Willen der Lehrplaner sollen die Schülerinnen und Schüler also hier gerade mit jener „klassischen“ Musik zwangsweise konfrontiert werden, angesichts derer sie in ihrer außerschulischen Lebenspraxis das Radio oder Fernsehen auszuschalten oder einen anderen Sender einzustellen pflegen. Zwar wird in den Hörbeispielen gelegentlich auch „Folklore“ oder „Popmusik“ (so 21) oder sogar ein Beatles-Stück, „A day in the life“ (10) benannt. Aber all dies mehr am Rande, der systematischen Vollständigkeit wegen, und stets im Kontext der musikalischen Vorstellungswelt von musikinteressierten Erwachsenen. Die eigene musikalische Welt der Kinder und Jugendlichen, die Musik, der sie versunken unter dem Walkman lauschen, die Gruppen und Interpreten, deren musikalischen Darbietungen sie sich in Pop- oder Rockkonzerten leidenschaftlich und aufgelöst hingeben, werden dagegen in den Lehrplänen durch Nichtachtung gestraft.

Aus alledem ergibt sich, daß vom Interessenstandpunkt der Kinder und Jugendlichen die Schule — wie die Lehrplaner sie sich vorstellen — eindeutig „Partei“ ist: Sie gehört auf die Seite jener Instanzen, durch die sie sich in ihren musikalischen Lebensäußerungen zensiert und ignoriert, d.h. als ganze Person auf elementare Weise mißachtet sehen. Durch die institutionelle Macht der Schule gewinnt auch die Abwehr und Verweigerung durch die Kinder und Jugendlichen quasi eine neue Größenordnung. Die Flucht in die musikalische Jugendkultur wird auch und wesentlich zu einer Flucht vor der Schule, deren Reglementierungen und Zumutungen. So verschärft sich die prinzipielle Zweiteilung des musikalischen Weltzugangs der Kinder/Jugendlichen in „unsere Musik“ und alle andere Musik. Die beiden Bereiche laufen in deren Bewußtsein

als zwei Erfahrungsschichten unverbunden nebeneinander her. Bestimmend für die Entwicklung der Lebenserfahrung und des Weltbezugs ist unter diesen Bedingungen naturgemäß „ihre eigene“, von der Schule ignorierte Musik: Die in der Schule vorgeführte und propagierte Musik erscheint bestenfalls irgendwie als etwas „Höheres“ und „Seriöseres“, zum dem wir keinen Zugang finden (wollen), und das mit der Musik, mit und in der wir leben, nichts zu tun hat (vgl. dazu auch die Analyse von Lave 1993 über das Auseinandertreten von Schulmathematik und Alltagsmathematik).

Schulische Bewertung und Leistungskontrolle als Negation und Zersetzung musikalischer Lebenswerte

Die Chancen, im Musikunterricht die musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler durch Entwicklung ihrer einschlägigen Lebenspraxis zu entfalten, werden indessen nicht nur durch die administrative Reproduktion der gesellschaftlichen Ausgrenzung der Jugend und ihrer Musik systematisch verspielt: Die gleiche Tendenz findet sich vielmehr in der gesamten Unterrichtsorganisation, wie sie in den staatlichen Lehrplänen vorgedacht und vorgeschrieben ist — was besonders deutlich aus den dort enthaltenen Vorschlägen und Richtlinien zur Leistungsbewertung und Leistungskontrolle hervorgeht.

Da es nach eigenem Bekunden der Lehrplaner im Musikunterricht um die Entfaltung der „musikalischen Erlebnisfähigkeit“ und des „kreativen Umgangs“ der Schülerinnen/Schüler mit Musik gehen soll, könnte man meinen, daß — da doch die Kinder und Jugendlichen selbst an einer solchen Steigerung ihrer Lebens- und Erlebnismöglichkeiten am allermeisten interessiert sein werden — die sonst üblichen Maßnahmen zur Reglementierung und Kontrolle der Schülerleistungen *wenigstens im Musikunterricht* als unnötig ausgespart sind. Was soll man dann aber davon halten, daß bereits die „Lernziele“ in den Plänen keineswegs an eigenen musikalischen Lebensbedürfnissen der Schülerinnen/Schüler sondern an außengesetzten Anforderungen orientiert sind? Dies tritt schon daran pointiert in Erscheinung, daß die Formel „Die Schüler können ...“ oder „Der Schüler kann ...“ durchgehend zur Charakterisierung der „Lernziele“ benutzt wird: „Die Schüler können“ etwa in der Grundschule „Klänge mit unterschiedlichen Eigenschaften instrumental und vokal realisieren — Klangeigenschaften graphisch darstellen — Klangeigenschaften eigenen und vorgegebenen Notationen zuord-

nen — Arten der Klangerzeugung unterscheiden — die verschiedenen Klangarten unterscheiden und benennen“ (4). — „Die Schüler können“ in der Sekundarstufe I „diasthematische, rhythmische und harmonische Verläufe analysieren und darstellen — musikalische Strukturen darstellen und verfremden“ — „Musikbeispiele unterschiedlichen Gattungen zuordnen und historisch einordnen“ (9). „Der Schüler kann“ in der gymnasialen Oberstufe „mit Hilfe von Analysemethoden die Bedeutung von Zeitstrukturen, Klangereignissen, Formelementen, Formprinzipien und Formverläufen erfassen und beurteilen“ (21).

Zunächst möchte man gegenüber derartigen Lernziel-Definitionen nur zu bedenken geben, daß dabei die Verwendung des Begriffs „Können“ doch wohl eine Art Kategorienfehler darstellt: Die Entwicklung musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten sei — mindestens diesseits professioneller Bezüge primär weniger als ein Zuwachs an „Können“ denn als ein Zuwachs an Tiefe und Eindringlichkeit des subjektiven Zugangs zu den musikalischen Zeitstrukturen zu charakterisieren, wobei etwa Stil und Form der Musik erst im Kontext der Explikation solcher Vertiefungserfahrungen subjektiv relevant werden könne. Dabei würde man aber übersehen, daß die Lehrplaner sich auf derartige Diskussionen und Problematisierungen gar nicht einlassen *können*: Sie haben nämlich schon bei der Formulierung der Lernziele der zentralen administrativen Anforderung Rechnung zu tragen, daß alle musikalischen Lebensäußerungen der Schülerinnen und Schüler *nach Leistungshöhe kontrollierbar und bewertbar* sein müssen — was die Kennzeichnung von schulischen Lernfortschritten in Termini von „Können“ notwendig einschließt. So wird etwa in den schon mehrfach herangezogenen „Didaktischen Informationen“ für den musikalischen Grundschulunterricht jeder Unterpunkt mit dem Hinweis auf „Kontrollmöglichkeiten“ abgeschlossen. Dem sind häufig bestimmte Diagramme und Schemata beigelegt, um die Resultate der Kontrolle quantifizierbar zu machen, so z. B. ein Schema, nach dem die Schülerinnen und Schüler bestimmte Hörbeispiele nach der Lautstärke (von pp bis ff) einstufen müssen (3f.). Man kann den Erfindungsreichtum fast bewundern, mit dem dabei die Lehrplaner musikalische Phänomene, die sich einer quantifizierenden Bewertung zu widersetzen scheinen, dennoch auf isolierbare und abstufbare Einheiten herunterzubringen vermögen. Vorschriften zur Kontrolle des Gelernten finden sich jedoch auch in den Lehrplänen selbst stets an herausgehobener Stelle. So heißt es z. B. im grundsätzlichen Teil des Musik-Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe: „In allen Kursen finden Leistungskontrollen und -bewer-

tung statt — durch schriftliche Klausuren — durch informelle Tests — an mündlichen Leistungen“, was dann noch genauer spezifiziert wird (4).

Betrachten wir dies zunächst vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler: Es ist für jeden selbst evident, daß man Handlungen, die im eigenen unmittelbaren Lebensinteresse sind, auch aus eigenem Antrieb ausführt, sodaß externe Kontrollen und Bewertungen hier überflüssig und widersinnig sind. Wenn also meine Reaktionen auf die Musik im Schulunterricht als „Leistungen“ definiert und laufend extern kontrolliert und bewertet werden, so bedeutet dies für mich, daß die Befassung mit dieser Musik in den Augen der Kontrollinstanzen *nicht* in meinem Lebensinteresse sein kann. Da ich aber die erlebnissteigernde und daseinserfüllende Qualität der Musik im Kontext meiner Lebenspraxis permanent und unmittelbar erfahre, muß es sich also bei der „Schul-Musik“ um eine „andere“ Musik handeln, der solche unmittelbare Lebenswertigkeit für mich nicht zukommt. Damit wäre nicht nur die dargestellte ausgrenzende Stigmatisierung der Schul-Musik als „langweilige“, mich nicht betreffende Erwachsenenmusik und Dichotomisierung zwischen „unserer Musik“ und etwa „klassischer“ Musik befestigt, sondern wäre darüber hinaus quasi eine Sicherung gegen konträre Erfahrungen im Musikunterricht selbst eingebaut: Falls ich (als Schülerin/Schüler) trotz meiner „Vor-Urteile“ gelegentlich etwas von der Lebenswertigkeit auch der in der Schule angebotenen Musik erahnen sollte, wäre ich nämlich mit dieser emotionalen Resonanz angesichts der permanenten schulischen Kontrollmaßnahmen quasi vor mir selbst unglaublich: Wie kann mir denn diese Musik etwas bedeuten, wo doch der Lehrer laufend durch Druck und Kontrollmaßnahmen mir die Beschäftigung damit aufzwingen muß? Diese „Psycho-Logik“ schlägt keineswegs nur dann durch, wenn ich vom Lehrer negativ bewertet worden bin, vielmehr kann auch durch positive Bewertungen, externe Belobigungen o.ä. die Glaubwürdigkeit meines Engagements vor mir selbst in Frage gestellt und zersetzt werden: Wenn ich wirklich Spaß an einer Sache habe, wozu muß ich dafür noch belobigt werden? Da ich aber nach Meinung der Schule dafür eigens gelobt werden muß, wird es mit meinem Spaß wohl nicht so weit her sein. So hat sich in psychologischen Untersuchungen gezeigt, daß Kinder, wenn sie für schulische Aktivitäten, die sie gern tun, zusätzlich durch Noten gelobt werden, anschließend diese Aktivitäten *weniger häufig* von selbst wieder aufnehmen als Kinder, die nicht entsprechend gelobt worden sind — was als „Over-Justification“-Effekt diskutiert worden ist (vgl. Holzkamp 1993, 73f.).

Im Lichte der früher zitierten administrativen Deklarationen, es ginge im Musikunterricht um die Entwicklung der „musikalischen Erlebnisfähigkeit“ und Förderung des „kreativen Umgangs“ mit Musik könnte man die Einführung der benannten allgegenwärtigen Bewertungs- und Kontrollmechanismen in den Unterricht quasi als einen „Kunstfehler“ riesigen Ausmaßes einstufen, mit welchem — durch Vernachlässigung der Gefahr, damit das musikalische Engagement der Schülerinnen/Schüler zu zersetzen — ungewollt die eigenen pädagogischen Intentionen sabotiert werden. Bei genauerem Hinsehen kann man jedoch daran zweifeln, ob man es hier tatsächlich (nur) mit Ignoranz, und nicht irgendwie (auch) mit Absichtlichkeit zu tun hat.

Mit Bezug auf andere Schulfächer könnte man bei oberflächlichem Hinsehen (s.u.) die Notwendigkeit permanenter Bewertung und Kontrolle ja immerhin noch mit dem Erfordernis einer Selektion der Tüchtigsten für die Erfüllung gesellschaftlich unabdingbarer Anforderungen o.ä. zu rechtfertigen versuchen. Warum aber müssen musikalische Lebensäußerungen, die solchen Anforderungen kaum subsumierbar sind, nun auch durch Bewertung und Kontrolle reglementiert werden? Man komme hier nicht mit dem Verweis auf die Verpflichtung zur Weitergabe des kulturellen Erbes, da ja gerade die Beziehung dazu durch die Kontrollmechanismen bei den Schülerinnen und Schülern gründlich untergraben wird. Ist es zu weit hergeholt, wenn ich vermute, daß mit den administrativen Reglementierungsmaßnahmen in gewissem Sinne die Musik selbst gemeint sein könnte? Die Herrschenden hatten ja schon früher häufig ein mehr oder weniger gebrochenes Verhältnis zu Musik und Musikern: Einerseits wurde die Musik für die eigene Erbauung und Selbsterhöhung herangezogen, andererseits aber wurde diese den Geruch des Liederlichen und Libertinären wohl nie völlig los. Zwar ist die Sitte, Musikanten und Stadtpfeifer zum Gesindel zu rechnen und entsprechend zu behandeln, mit der Zeit abgeschafft worden. Meist aber wurde Musik nur in schicklich-konventionellen Formen und in dienender Funktion akzeptiert, fiel aber, wenn sie sich zu breit machen und aufmüpfig werden wollte, in Ungnade. Man denke nur an Bachs Ärger mit dem Leipziger Stadtrat sowie Mozarts Ärger mit dem Salzburger Fürstbischof Colloredo, oder auch daran, wie häufig — wenn es um die Neubesetzung von Stellen bei Hofe ging — mittelmäßige Musiker den musikalischen Wegbereitern vorgezogen wurden. Vielleicht lebt auch in unserer Obrigkeit noch einiges von diesem Mißtrauen gegen die befreiende Kraft der Musik. Daraus wäre die geschilderte Ambivalenz verständlich, mit der man in den Lehrplänen die Musik einerseits, indem man sie

nur in „wissenschaftlich“ aufbereiteter Form zulässt, anderen Fächern gleichzustellen scheint, aber andererseits, indem man musikalische Lebenserfahrung zur „Leistung“ denaturiert und in bürokratischer Weise mit Bewertungen und Kontrollen überzieht, die sinnliche Selbstgewißheit und innere Unabhängigkeit musikalischen Weltzugangs möglichst gar nicht erst aufkommen läßt. Dies hätte zugleich den Vorteil, daß auch über die Musikerfahrung vermittelte Zusammen-schlüsse und Gemeinsamkeiten auf diese Weise wirksam unterbunden werden können — und zwar nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen diesen und dem Lehrer, der in der gemeinsamen Ergriffenheit von Musik die nötige Distanz zu den Kindern/Jugendlichen und seine Rolle als Funktionär der Schuladministration leicht vergessen könnte. Indem der Lehrer dazu gezwungen ist, durch permanente Leistungskontrollen pflichtgemäß den Schülerinnen und Schülern den möglichen Spaß an der Musik, die er liebt, von vornherein zu verderben, wird er von diesen immer wieder auf der Seite jener festgenagelt, mit denen und deren Musik sie nichts zu schaffen haben wollen.

„Selbstreflexive Schule“ und die Eröffnung neuer musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten

Wenn man nun nach Perspektiven für die Überwindung der Entfremdung zwischen musikalischer Lebenspraxis und Schulmusik sucht, mag es naheliegen, sich dabei auf moderne Schulreform-Konzepte zu beziehen, wie sie unter den Vorzeichen einer „Öffnung der Schule“, Einbeziehung der „Lebenswelt“ der Kinder/Jugendlichen in den Schulalltag, etc. (vgl. etwa von Hentig 1991) entwickelt wurden. Bei genauerer Analyse stellt sich jedoch heraus, daß es keineswegs ausreicht, ja, u.U. sogar problematisch ist, der „Jugendmusik“ unbesehen Eingang in den Klassenraum zu verschaffen. Es handelt sich bei der Ausgrenzung der Jugendmusik durch die Erwachsenen bzw. der Ausgrenzung der Erwachsenenmusik durch die Kinder/Jugendlichen ja keineswegs bloß um ein Problem bisher getrennter Lokalitäten, sondern eher um einen — wie immer vermittelten — ideologischen Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Somit ist, wenn etwa Popmusik für den Unterricht nutzbar gemacht werden soll, (trotz aller Verdienste entsprechender Bemühungen) die Entfremdung zwischen Musik der Jugend und Musik der Erwachsenen nicht notwendigerweise auch schon aufgehoben, sondern möglicherweise nur „schulgerecht“ verpackt und

mystifiziert: Die Lehrer können - wenn man sonst alles beim alten läßt - unter den Vorzeichen der administrativen Vorgaben kaum anders, als nun auch die von den Kindern/Jugendlichen eingebrachte Musik nach den geschilderten Gesichtspunkten „systematisch“ einzuordnen, zu analysieren und „auseinanderzunehmen“. Weiterhin kann die übliche Klassenraum-Organisation mit der vom Lehrer herzustellenden und zu überwachenden Anordnung und Ordnung des bewertungsförmigen Unterrichts auch dann, wenn Jugendmusik zum Lerngegenstand wird, nicht total stillgestellt werden, so daß Rock- oder Popmusik hier quasi in ein ihr fremdes Milieu versetzt wäre. So mag sich bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck durchsetzen, daß „ihre“ Musik nicht in den Klassenraum gehört, daß diese hier — herausgelöst aus ihrem genuine Lebenszusammenhang — nicht wirklich erfahren, sondern lediglich „vorgeführt“ werden kann und sie mögen — vielleicht manchmal nicht zu Unrecht — annehmen, daß dabei die „Toleranz“ der Erwachsenen und deren demonstriertes Verständnis lediglich eine neue, über Anbiederung transportierte Variante der alten Strategie wäre, der Jugend ihre Musik „wegzunehmen“.

Bessere Perspektiven eröffnet m. E. demgegenüber das Konzept der „selbstreflexiven Schule“, wie es von Wolfgang Klafki (etwa 1989, 31) vorgeschlagen wurde: Die Schule müßte im Zuge einer solchen Selbstreflexion einen Standpunkt gewinnen, von dem aus die Wechselausgrenzung „abweichender“ musikalischer Erfahrung nicht mehr reproduziert würde, sondern als mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen vermittelte „freiwillige“ Beschränkung und Selbstbeschränkung menschlicher Lebensäußerungen, damit Perpetuierung der eigenen Abhängigkeit, begriffen und begreiflich gemacht werden könnte. Dabei müßte die Schule zunächst ihre eigene administrativ verordnete Tendenz zur Abwertung und Verleugnung von Jugendmusik als das kenntlich machen, was sie wirklich ist, eine herrschaftskonforme Verarmung der eigenen musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten. Von da aus wäre dann u.U. auch den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, daß sie durch ihre vorsätzliche Abkehr von der Erwachsenenmusik, damit auch „klassischen“ Musik, ihrerseits Klischees blind reproduzieren und sich dadurch von entscheidenden musikalischen Erfahrungsdimensionen abschneiden, daß darin also nur oberflächlich gesehen ein „Protest“, tatsächlich aber eher eine Anpassung an herrschende Ungleichheiten von Lebenschancen zu sehen ist.

Bei der weiteren Elaboration dieses Konzeptes müßte einerseits die *besondere Funktionalität* verschiedener Arten von Musik in unterschiedlichen, ineinander

verschachtelten Lebenszusammenhängen und die daraus entstehende verschiedenartige Qualität musikalischer Erfahrung als gleichursprünglich und gleichberechtigt faßbar gemacht werden. Andererseits aber müßte — unter Reflexion der darin liegenden Widersprüchlichkeiten — verständlich werden, daß historischer und situativer Relativismus mit dem Phänomen der Musikerfahrung unvereinbar ist: Wenn es wirklich zur Ergriffenheit von der musikalischen Bewegung kommt, ist *jede* musikalische Erfahrung in ihrer Lebenswertigkeit einmalig. Unterschiedlich ist eben nur die *Art und Weise* (in diesem Sinne: die Qualität) meiner musikalischen Bewegtheit in Abhängigkeit von den Zeitschichten, denen die erfahrene Musik angehört — mit den Polen der Betreffbarkeit in meiner konkreten Lebenslage und deren „Not-Wendigkeiten“ auf der einen Seite und übergreifenden historischen Dimensionen der Verdichtung und Verallgemeinerung menschlicher Grundbefindlichkeiten auf der anderen Seite.

Es kann also im Musikunterricht niemals darum gehen, den Kindern und Jugendlichen im Namen einer Musik von höherer Dignität ihre eigene Musik madig zu machen. Es muß für die Schülerinnen und Schüler glaubhaft werden, daß sie bei engagierter Wahrnehmung der in der Schule angebotenen musikalischen Entwicklungschancen nichts verlieren werden, aber u.U. sehr viel gewinnen können; daß die Schule zwar einerseits die Konkurrenz mit außerschulischen Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendmusik (etwa in der Disco oder im Pop-Konzert) niemals bestehen kann, daß sie aber andererseits über Möglichkeiten verfügt, die gerade aus ihrer unaufhebbaren relativen „Lebensferne“ erwachsen: Gemeinsam Distanz zu gewinnen, sich einen Überblick zu verschaffen und von da aus sichtbar zu machen, daß es sozusagen „noch mehr“ an musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten gibt, als sich im Rahmen alltäglicher Musikpraxis „von selbst versteht“, und daß man - indem man diese Erfahrungen „an sich rankommen“ läßt — nicht nur sein eigenes Leben unabsehbar bereichern kann, sondern damit implizit einen politischen Beitrag zur Aufhebung von kulturellen Ausgrenzungsstrukturen und von herrschenden Privilegierungen des Zugangs zu gesellschaftlichen Lebenswerten leistet.

Auf der Basis solcher Rahmenkonzepte könnte man dann auch das *Erfordernis von Musikunterricht* vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler vielleicht überzeugender zu begründen versuchen: Wenn die Realisierbarkeit musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten von dem jeweiligen Lebenszusammenhang, in dem und für den die jeweils spezifische Art von Musik funktional ist, abhängt, so muß man — wenn die Potenzen dessen, was man bisher durch Ausgrenzung

„klassischer“ Musik sich selbst vorenthalten hat, realisierbar sein sollen — auch die situativen und personalen Voraussetzungen, unter denen dies allein möglich ist, für sich selbst herstellen. Dazu gehört zunächst einmal das Akzeptieren eines anderen Zeitrahmens für den Umgang mit Musik: Während etwa die Auswahl von Pop- oder Rockstücken danach, ob ich da genauer hinhören bzw. zuhören will, meist aufgrund weniger Begegnungen möglich sein wird, setzt eine entsprechende Entscheidung mit Bezug auf „klassische“ Musik *immer* ein *mehrmaliges* Durchhören voraus. Wenn ich (als Schülerin/Schüler) also meine Gewohnheiten bei der Sender- oder Kanalsuche nicht ändere, so kann ich davon notwendigerweise nichts mitkriegen, sodaß die Einstufung als „langweilig“ o.ä. durch mein eigenes Verhalten schon vorprogrammiert ist. Der Weg vom Aufhören über das Hinhören zum Zuhören tut sich, wenn es um „klassische“ Musik geht, nicht aus der Befindlichkeit zerstreuten Suchens, sondern nur aus der vorgängigen Bereitschaft zu ruhigem, geduldigem Sich-Einlassen auf. Eine so qualifizierte Ruhe müßte demnach, wenn man hier gemeinsam neue Erfahrungsmöglichkeiten erschließen will, auch im Musikunterricht zu finden sein: Nur so kann man zu den übergreifenden historischen Dimensionen großer Musik in aller Welt Zugang finden. „Das Wesen der Menschlichkeit entfaltet sich nur in der Ruhe“, sagt Pestalozzi 1826 (1976, 63).

In einem solchen Kontext ruhiger Zuwendung zur Musik konnte sich dann z. B. auch der Sinn einer Aneignung musikalischer Formprinzipien den Schülerinnen und Schülern zwanglos eröffnen: Während etwa bei der subjektiven Umsetzung eines Pop- oder Rockstückes die Kenntnis der Aufbauprinzipien — etwa Intro, Strophe, Refrain, Interlude, Bridge, Ending — sicherlich hilfreich sein kann, ist die Identifizierbarkeit der Aufbauprinzipien etwa eines klassischen Sonatensatzes für die angemessene Umsetzbarkeit seiner Struktur in strukturierte innere „Bewegung“ *unerläßlich*: Andernfalls gehen mir nämlich die Spannweite und Differenziertheit der musikalischen Zeitstruktur, die Beziehung jedes Teils zum Ganzen, und die damit erreichbare Dichte und Allgemeinheit meiner musikalischen Bewegtheit unweigerlich verloren: Was übrigbleibt, ist nur Stückwerk, in welchem die einmalige Qualität des Werkes dahin ist. — Ein Musikunterricht, in welchem solcherart der *Zusammenhang* zwischen der Möglichkeit bisher ungeahnter musikalischer Erfahrungen und subjektiver Realisierbarkeit musikalischer Form immer wieder evident wird, könnte dann aber wohl kaum noch an den geschilderten Lehrplänen orientiert sein, gemäß denen die Schülerin-

nen/Schüler mit pedantischen, abfrag- und kontrollierbaren „Systematiken“ ge-
ödet und gepreßt werden sollen.

Daraus ergibt sich auch, daß wenn ein so konzipierter Unterricht auch nur die geringsten Chancen haben soll, von den Schülerinnen und Schülern angenommen zu werden — *Bewertungen und Kontrollen* darin schlechterdings nichts zu suchen haben. Wie soll für die Kinder und Jugendlichen glaubhaft werden, daß ihnen hier in ihrem Lebensinteresse neue musikalische Erfahrungsmöglichkeiten aufgeschlossen werden sollen, wenn ihnen gleichzeitig, indem man extern gesetzte Überprüfungen und Kontrollen für nötig hält, ein derartiges eigenes Interesse implizit abgesprochen wird? Falls die Schülerinnen/Schüler wissen wollen, ob sie eine bestimmte musikalische Kompetenz schon hinreichend entwickelt oder einen musikalischen Zusammenhang schon hinreichend verstanden haben, werden sie selbst den Lehrer danach fragen — vorausgesetzt, sie können sicher sein, daß ihnen ihre Frage nicht als mangelndes Können oder Wissen ausgelegt und zu ungünstigen Bewertungen führen wird. Dabei ist es nicht damit getan, etwa statt Ziffernnoten verbale Beurteilungen einzuführen. Mit *jeder Art* von Bewertung werden Schülerinnen/Schüler und Lehrer auseinanderdividiert und die Voraussetzungen für eine gemeinsame Annäherung an den musikalischen Gegenstand zerstört.

Allgemein gesehen mögen sich die Chancen zur Durchsetzung eines bewertungsfreien Musikunterrichts in dem Maße verbessern, wie die Auffassung Platz greift, daß Bewertung und Notengebung (samt den dadurch bedingten schulischen Disziplinierungsstrategien des sozialen Umgangs zwischen Lehrern und Schülerinnen/Schülern) nicht nur im Musikunterricht, sondern generell produktives Lernen in der Schule entscheidend behindern. Ich habe in meinem Buch über Lernen (1993, Kapitel 4) aufzuweisen versucht, daß die Bewertungsför-
migkeit des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern quasi einer impliziten Kriegserklärung der Schule an diese gleichkommt: Man hält es generell nicht für möglich, daß Kinder und Jugendliche selbst ein Interesse am Lernen haben könnten und verzichtet so von vornherein darauf, sie bei der Gestaltung sinnvollen und effektiven Unterrichts als Kooperationspartner gewinnen zu wollen. Indem man — im Banne einer Art von Schmarotzer- oder Schädlingstheorie — meint, daß Schülerinnen und Schüler grundsätzlich durch Disziplinierung und Kontrollen zum Lernen gezwungen werden müssen, erzeugt man bei ihnen eben jenen Widerstand, jene Unwilligkeiten und Ausweichtendenzen, die dann zum Beweis für die Richtigkeit der These ihrer genuinen Lernunwilligkeit genommen

werden. Vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler bedeutet dies eine permanente Umzentrierung ihrer Anstrengungen und ihrer Motivation weg vom Versuch, in den Lerngegenstand einzudringen, und hin zur Abwehr möglicher Bedrohungen aufgrund negativer Bewertungen durch den Lehrer. Das Lernen wird in dieser Konstellation, selbst da, wo ursprünglich großes Sachinteresse vorhanden war, immer mehr auf die bloße Aneignung von Techniken und Fertigkeiten zur Bewältigung von Bewertungssituationen unter Minimierung des dazu notwendigen Lernaufwandes verschoben. Ich habe dies — in Abhebung von produktivem, expansivem Lernen — als Normalisierung auf „*defensives Lernen*“ hin zu charakterisieren versucht. Dabei geht es im wesentlichen um eine bloße Demonstration von Wissen aufgrund der Antizipation entsprechender Erwartungen des Lehrers, mit der Tendenz in Richtung auf eine Vortäuschung von Lernresultaten oder gar bewußte Täuschung, wobei dieser Tendenz in dem Maße gefolgt wird, wie die Gefahr der Entlarvung oder Entdeckung vermieden werden kann. So sind die Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrern unter den Vorzeichen der Bewertungsuniversalität durch jenes wechselseitige Mißtrauen, jene Doppelbödigkeit, Verdecktheit und Leugnung der Interessen und Anliegen der anderen Seite gekennzeichnet, die — wie ich zeigen wollte — als wesentliches Merkmal der Verwahrlosung schulischer Lernkultur zu betrachten sind.

Man mag in dem Umstand, daß die Schule durch die bewertungsförmige Organisation des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler permanent zum Widerstand gegen die ihnen in der Schule gebotenen Entwicklungsmöglichkeiten „erzieht“, schon generell einen tiefen Widersinn erblicken: Das groteske Ausmaß dieses Widersinns wird aber erst vollends deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß damit die Kinder und Jugendlichen auch zur selbstschädigenden Verweigerung gegenüber jenen ungeahnten Möglichkeiten der Klärung und Steigerung ihres elementaren Lebensgefühls „erzogen“ werden, die die Erfahrung großer Musik ihnen bieten würde.

Literatur

- HENTIG, H von (1991): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. Neue Sammlung, 31, 436-447.
- HOLZKAMP, K (1992): „Hochbegabung“: wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? Forum Kritische Psychologie, 29, 5-22.

- HOLZKAMP, K (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- KLAFKI, W (1898): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: *K-H Braun, K Müller & R Odey* (Hg.), *Subjektivität – Vernunft – Demokratie. Analyse und Alternativen zur konservativen Schulpolitik* (4-33). Weinheim: Belz.
- LAVE, J (1993): Textaufgaben im Mathematikunterricht: Mikrokosmos der Widersprüche zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Lebenspraxis. *Forum Kritische Psychologie*, 31, 5-28.
- MÜLLER, R (1992): Hits und Clips. Erklärungsmodelle zur Jugendkultur. *Musik & Bildung*, 1, 61-65.
- NEUMANN, E (1991): Entwurf einer sozialpsychologisch-funktionalistischen Anthropologie der Entwicklung der ästhetischen Produktivität. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin (erscheint voraussichtlich 1994).
- PESTALOZZI, JH (1976): *Sämtliche Werke*, Bd. 28. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- ZINNECKER, J. (1981): Die Gesellschaft der Altersgleichen. In: *Jugend '81*, herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Bd. 1, 422-673.

Prof. Dr. Klaus Holzkamp
 Dürerstraße 18
 12203 Berlin

Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz

Wir leben in einer Zeit, in der das Fremde, Unbekannte immer mehr anwächst und das Vertraute eine unsichere Kategorie geworden ist. Man kann sich heute mit Hilfe von Technik weltweit als Zaungast fühlen und z. B. mit dem Satellitenfernsehen entlegenste Länder erreichen oder in Sekundenschnelle telefonisch mit Menschen in anderen Erdteilen verbunden werden, doch es ist ein trügerischer Eindruck zu glauben, daß wir das Fremde wahrnehmen, indem wir uns ihm per Medien annähern. Wir gehen mit ihm selbstverständlich um, aber wir verstehen es nicht, genauso wie wir die Geräte, das Zeug, mit dem wir uns die oder das Fremde in unsere Nähe holen, zumeist nicht verstehen.

Das Fremde ist am weitesten verbreitet, es ist die Regel, während das Bekannte oder Vertraute die Ausnahme ist. Man selbst kann zum Fremden werden, am Arbeitsplatz, in der eigenen Familie, ja sogar im eigenen Kopf. Ein Wort, ein anderes Gesicht, eine Information können das auslösen. Das Fremde steckt in uns, und man kann es kaum hintergehen. - Wer versteht sich schon selbst bis in das letzte verschlüsselte Detail?

Etymologisch läßt sich der Begriff des Fremden auf das im Neuhochdeutschen untergegangene Adverb „fram“, das im Sinne von „vorwärts“, „weiter“ und „weg“ Verwendung fand, zurückführen, das ursprünglich — als Adjektiv — „entfernt“, dann „unbekannt“, „unvertraut“ bedeutete. Im Englischen ist es als „from“ erhalten geblieben.

All das mag in Ihrem Ohr vertraut oder fremd klingen. Es versucht, Aspekte des Fremden zu umrahmen, eines Fremden, das sich niemals auf einen einfachen Begriff bringen läßt, weil wir in und mit der eigenen Fremdheit die anderen Fremden und Fremdheiten wahrnehmen müssen: — eine äußerst komplexe Lage.

Nach den schwerwiegenden fremdenfeindlichen Ausschreitungen in unserem Land erinnert man sich der gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogik, die ansonsten in den letzten beiden Jahrzehnten weder im öffentlichen Bewußtsein noch in den Etats der Finanzminister eine besondere Rolle gespielt hat. Jetzt soll sie eingreifen, Konzepte und Methoden entwickeln, um den Haß auf das Frem-

de, Unbekannte mit pädagogischen Mitteln auszutreiben. Doch auch die Pädagogik hat Schwierigkeiten mit der Behandlung des Fremden, es gibt nur zögerliche Versuche, — z. B. im Rahmen der „interkulturellen Bildung“ — umfassendere Konzepte zu entwickeln, und in den pädagogischen Lexika läßt sich ein Stichwort zum Fremden in der Regel nicht finden. An sich ist das verwunderlich, denn das Fremde ist in unserem Sprachraum gerade als bildungstheoretischer Faktor bereits von Hegel in der „Phänomenologie des Geistes“ und in der „Philosophischen Propädeutik“ nachdrücklich thematisiert worden. Hans Georg Gadamer hat diesen Aspekt der Hegelschen Philosophie treffend herausgearbeitet, er verdeutlicht einen wesentlichen Aspekt des Verhältnisses Fremdes/Bildung:

„Denn sich theoretisch verhalten ist als solches schon Entfremdung, nämlich die Zumutung 'sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen'. Theoretische Bildung führt so über das, was der Mensch unmittelbar weiß und erfährt, hinaus. Sie besteht darin, auch anderes gelten zu lassen zu lernen und allgemeine Gesichtspunkte zu finden, um die Sache, 'das Objektive in seiner Freiheit' und ohne eigennütziges Interesse zu erfassen. Eben deshalb führt aller Erwerb von Bildung über die Ausbildung theoretischer Interessen, und Hegel begründet die besondere Eignung der Welt und Sprache der Alten damit, daß diese Welt fern und fremd genug ist, um die notwendige Scheidung, die uns von uns trennt zu bewirken.“ (Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1990, S. 19)

Das Fremde bringt also die Bildungschancen mit sich, auf die wir, die wir professionell damit beschäftigt sind, Bildungsprozesse auszulösen und zu vermitteln, angewiesen sind. Trotzdem existiert eine wahrnehmbare Scheu der Pädagogik vor dem Fremden.

Einen wesentlichen Grund hierfür sehe ich darin, daß die Pädagogik ihre Aufgabe hauptsächlich in der Bildung von Identitätskonzeptionen gesehen hat. Die Ideen der Selbstverwirklichung und der Einheit des Subjektes mit sich selbst sind in der Geschichte der Pädagogik vorherrschend gewesen. Das Fremde bekam entweder Platz als das Exotische, das mit der Brille der kulturellen Überlegenheit betrachtet wird, oder als das, was nur vertraut gemacht werden muß, das also dazu dienen soll, zu sich selbst zu kommen, wie es auch in Hegels Konzeption angelegt ist. Hierbei wird das Fremde unter dem Zeichen des Eigennutzes verstanden. Was ist aber mit dem Fremden, das sich genau dem entzieht, das man nicht vertraut machen kann, weil es eine radikale Andersheit verkörpert? Dafür gab es bisher kaum Raum in pädagogischen Überlegungen. Das verwun-

dert keineswegs, denn auch die modernsten Konzeptionen sind darauf angelegt, immer wieder Identifikationsmuster zu schaffen, ja man versteht identifizierbare Elemente als Grundlage für die Motivation der Schüler. So wird z.B. im schülerorientierten Unterricht der lebensweltliche Bezug zum Lernenden als Basis der Lernmotivation verstanden, das heißt aber nichts anderes, als daß die Identifikation mit dem Selbst immer wieder neu erzeugt werden muß. Es erscheint mir als fragwürdig, ob dies noch eine zeitgemäße didaktische Perspektive sein kann, denn — ich möchte es noch einmal wiederholen — das Fremde wächst, und: wir werden es in jedem Fall aushalten müssen. Das Wort „aushalten“ mag in diesem Zusammenhang negativ klingen für den, der stets die harmonisierende Integration des Fremden im Blick hatte. Damit ist gemeint, daß es gerade auch da, wo es nicht integriert werden kann und auch kein Verständnis möglich ist, ohne Feindschaft ertragen werden kann. Das ist nicht so selbstverständlich, wie es klingt. Denn bisher waren wir gewohnt, das Fremde aus der Perspektive des Exotischen oder der der Integration zu betrachten, was wesentlich leichter fällt, weil damit immer der Nutzen für das Eigene verbunden ist.

Die musischen Fächer können in besonderer Weise dazu beitragen zu lernen, das Fremde auszuhalten. Und zwar, weil in ihnen die Möglichkeit besteht, im Kontakt mit Fremdheiten in der Kunst, sich in ein Übungsfeld zur Erfahrung des Fremden zu begeben.

Für Kunstlehrerinnen und -lehrer ist es oft eine enttäuschende Erfahrung, festzustellen, daß ein im Unterricht präsentiertes Kunstwerk von den Schülerinnen und Schülern mit heftigster Ablehnung wahrgenommen wird. Dies trifft im besonderen Maß auf abstrakte Kunst zu. Der größte pädagogische Fehler wäre es m.E., hier umzufallen und beim nächsten Mal ein Kunstwerk zu präsentieren, das „leichter“ zugänglich ist. Vielmehr muß verdeutlicht werden, daß der Weg zur abstrakten Kunst kein so einfacher sein kann, bei dem man unmittelbar zu reagieren in der Lage wäre. Der Weg zu ihr führt nur über Information und beunruhigende, neue Erfahrung. Dieser muß man sich aussetzen lernen.

In der Kunst wird man regelmäßig mit Fremdheiten konfrontiert, die nicht nach Identifikation oder Vertrautmachung trachten, sondern über die man etwas wissen muß, um sie erfahren zu können. Wenn man den Gang der Kunst in diesem Jahrhundert verfolgt, stößt man überall auf Kunst, die abgelehnt, verfemt, zensiert wurde. Von Adorno stammt der Satz: „Fremdheit der Welt ist ein Moment der Kunst, wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie über-

haupt nicht wahr.“ (Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Frankfurt 1973, S. 274).

Die musischen Fächer haben eine besondere Verantwortung zu übernehmen hinsichtlich dieser Fremdheiten, innerer wie äußerer, wobei es naheliegt, daß zur Bewältigung der äußeren Fremdheiten ein reflexiver Zugang zu den inneren vonnöten ist. Diese können im bildnerischen Prozeß erfahren und erprobt werden, in dem man sich selbst als ein anderer kennenlernen und erkunden kann, was man noch nicht von sich wußte. Man holt Ideen „aus sich heraus“, kommt auf unvermutete Lösungen durch die Kombination verschiedener Teile oder erprobt zum Beispiel ein Material, mit dem man noch keine Erfahrungen gemacht hat oder lernt, einen Blick auf eine Sache zu werfen, der diese in völlig anderem Licht erscheinen läßt. Die Frage ist natürlich immer, welche Formen des Unterrichts es ermöglichen, die Erfahrung der eigenen Fremdheit und die der Fremdheit der/des Anderen zu machen.

Eine andere, wesentlich schwierigere Frage ist, wie man das Fremde vermitteln kann, ohne es zu vereinnahmen. Meines Erachtens haben die Jugendlichen dafür einen möglichen Schlüssel bereits parat: Viele Jugendliche beschäftigen sich mit ästhetischen Objekten und Techniken aus fremden Kulturen, man denke nur an Spielfilme, Videos, Pop-Songs oder auch an Kleidungs- und Schmuckstücke. Bezeichnend finde ich, daß sie dabei die Ausdrucksformen nicht übersetzen, also z. B. einen Rap-Song ins Deutsche übertragen, sondern Sätze aus ihm in der Originalsprache verwenden und damit sich selbst zum Medium einer fremden Botschaft machen. Ebenso werden dabei Gesten und Kleidungsstile übernommen und möglichst „echt“ wiedergegeben. Die fremde Kultur — oder Teile bzw. Ausschnitte aus ihr — wird dabei nicht problematisiert und damit anzugleichen versucht, sondern wiederholt und aufgeführt. Der Zugang dazu erfolgt über den Reiz, den die fremde Kultur ausstrahlt, um wiederum Hegel zu zitieren: „Das Fremdartige führt das anziehende Interesse mit sich, das uns zur Beschäftigung und Bemühung lockt ...“ (G.W.F. Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften*, Werke Bd. 4, Frankfurt 1986, S. 321).

Ich denke, daß die Jugendlichen Performanzen des Fremden aktualisieren, wobei sie sich spezifischer Folien bedienen, die das Fremde so authentisch und unverständlich wie möglich belassen.

Interessant ist die Technik, fremde Ausdrucksweisen medial vorstellig werden zu lassen, ohne sie durch Übersetzungsleistungen — oder auch durch Urteile —

in ihrer Fremdheit zu beschneiden. *Es wird etwas aufgeführt, statt mitgeteilt.* Die Fremdheit wird nicht durch Teilhabe an einem gemeinsamen Nenner reduziert.

Diese jugendkulturelle Praxis ist von der Pädagogik noch nicht deutlich genug erkannt worden. Ich sehe darin einen Baustein zum Aushalten des Fremden, trotz der Einwände hinsichtlich von wirtschaftlichen Strategien, die häufig hinter den Jugendkulturen stehen. Aber darin gehen sie eben nicht auf, und ich möchte pointiert behaupten, daß es internationale Produktmarken gibt, die durchaus etwas für die Völkerverständigung tun und getan haben.

Zusätzlich zu diesen Strategien muß aber ein neues Verständnis vom *Selbst* angepeilt werden, das einerseits die Differenz des Eigenen gegenüber dem Anderen vermittelt, andererseits aber die Vielfältigkeiten und Differenzen des Anderen ohne jeden Integrationsanspruch wahrnimmt.

Man kommt dabei aber nicht an einem neuen Subjektverständnis herum, oder besser gesagt: an einem wiedergefundenen. Aus einer Bibliotheken füllenden Debatte um das Subjekt möchte ich Ihnen einige wenige Positionen in Erinnerung rufen, die für unseren Zusammenhang relevant sind.

Es rückt immer klarer in den pädagogischen Horizont, daß das Subjekt nicht mehr als eine autonome in sich homogene Einheit beschrieben werden kann. Diese Position teilen heute so gegensätzliche Ansätze wie z.B. die von Käte Meyer-Drawe (*Illusionen von Autonomie*, München 1990) und Karl-Josef Paz-zini (*Bilder und Bildung*, Münster 1992).

Die traditionelle pädagogische Theorie hatte — von der Prämisse eines fixen Subjektes ausgehend — eine Immanenz produziert, die universalistische Aussagen von erheblicher Reichweite zu entsenden in der Lage war. Dabei stellte das Subjekt das Element dar, von dem aus eine fiktive Einheit gedacht wurde. Diese Einheit herzustellen, erforderte einen hohen Energieaufwand. Es ist das Anstrengendste, Aufwendigste, Kontrollintensivste, weil an jedem Koordinatenpunkt der Subjektachsen eine Mannigfaltigkeit lauert, die jederzeit bereit ist, sich in auseinanderstrebende Richtungen aufzuspalten, und das gerade auch in der Bildung, die konstitutiv ist für unser Selbstempfinden. Die Ausdifferenzierung heutigen Wissens führt zwangsläufig immer mehr in die differenten Spezifika. Heute ist keine Einheit des Wissens mehr denkbar, es ist schwierig geworden, sich auch nur in einer Fachdisziplin annähernd umfassend auszukennen. Verschiedene Wissenstypen konstituieren sich systemfunktional und untergraben von sich aus die Einheit der Bildung. Jedes Subjekt ist auf die Kombinationskompetenz seiner dynamischen Bildungssegmente angewiesen. — Jetzt

sprechen wir bereits von einem Subjekt, das sich in verschiedenen Aktualisierungen realisiert. Zoll und Mitarbeiter (*Nicht so wie unsere Eltern! — Ein neues kulturelles Modell?* Opladen 1989) berichten über eine „Flüssigkeit der psychischen Struktur“ als Folge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften, wobei gerade junge Menschen das Offene und Unabgeschlossene verschiedener Identitätsangebote in Anspruch nähmen. Und bei Gerhard Schulze heißt es schließlich: „Das Subjekt ist konstitutionell doppelbödig, wobei der zweite Boden, die Selbstreflexion, wiederum reflektiert werden kann, ebenso die Reflexion der Reflexion usw.“ (*Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt/New York 1992, S. 45). — Dies sind aktuelle Befunde. Jetzt möchte ich Sie aber noch an eine in unserem Zusammenhang äußerst wichtige Passage aus Kants „Kritik der reinen Vernunft“ erinnern, die in einem komplexen Gedankengang darlegt, in welcher Weise das Subjekt als konstitutiv gespalten angesehen werden kann:

„Wenn das Vermögen sich bewußt zu werden, das, was im Gemüte liegt, aufsuchen (apprehendieren) soll, so muß es dasselbe affizieren, und kann allein auf solche Art eine Anschauung seiner selbst hervorbringen, deren Form aber, die vorher im Gemüte zugrunde liegt, die Art, wie das Mannigfaltige im Gemüte beisammen ist, in der Vorstellung der Zeit bestimmt, da es denn sich selbst anschaut, nicht wie es sich unmittelbar selbsttätig vorstellen würde, sondern nach der Art, wie es von innen affiziert wird, folglich wie es sich erscheint, nicht wie es ist.“ (*Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1990, S. 90)

Diese Passage hat weitreichende Folgen, denn sie führt uns zu ganz aktuellen Reflexionen: Meine unbestimmte Existenz kann nur in der Zeit bestimmt werden, da das rezeptiv-phänomenale Subjekt in der Zeit erscheint. Der Bezug des Ichs auf sich selbst setzt damit bereits eine innere zeitliche Verschiebung, eine Gespaltenheit voraus. Gilles Deleuze hat diesen Aspekt der Kantischen Philosophie eingängig entfaltet:

„Für Kant handelt es sich um die Form der Zeit im allgemeinen, die den Akt des *ichs* und das *Ich* unterscheidet, dem dieser Akt sich zuschreibt: eine unendliche Abwandlung (Modulation) und keine *Form* mehr. So geht die Zeit ins Innere des Subjekts ein, um in ihm das *Ich* und das *ich* zu unterscheiden. Es ist die Form, in der das *ich* das *Ich* affiziert, das heißt die Art, in der der Geist sich selbst affiziert. In diesem Sinn erscheint die Zeit, eine unwandelbare Form, die nicht mehr durch die einfache Sukzession definiert werden kann, als die *Form des Inneren* (innerer Sinn) (...). Form des Inneren bedeutet nicht nur, daß die Zeit uns innerlich ist, sondern daß unser Inneres uns selbst unentwegt spaltet, uns fortwährend entzweit: Eine Spaltung, die nicht bis zum Ende gelangt, da die Zeit kein Ende hat.“ (Gilles Deleuze, *Kants kritische Philosophie*, Berlin 1990, S. 11)

Wir könnten uns den Begriff des Subjektes positiv als eine modale Konstellation von Mannifaltigkeiten vorstellen, die durch unabschließbare Differenzdynamiken funktioniert. — All das legt nahe, daß die Bildung eines völlig kontinuierlichen, linear sich entwickelnden Subjekts heute nicht mehr als pädagogische Aufgabe angesehen werden kann. Vielmehr erscheint es vonnöten, die unterschiedlichen Individualitätssegmente, derer sich die Subjekte bedienen und die sie auch benötigen, um sich in einer hochtechnisierten Gesellschaft zurechtzufinden, in das Zentrum pädagogischer Reflexion zu rücken. Zur Projektierung dessen schlage ich den Begriff *dividuelles Subjekt* vor, um die vorgängigen Differenzen, die die Transformationen der Subjekte bewirken, in Rechnung zu stellen.

Viel eindeutiger als der innere Zustand des Subjekts sind seine praktischen Explikationen. Diese verlaufen in der Ausübung von Designationsprozessen, die entsprechend seiner Wunschstruktur unterschiedliche Funktionen haben. Innere Differenzen bringen spezifische Designationen hervor. Jedes Subjekt hat bereits einen Blick, eine Handschrift, eine Gestik, einen Geruch, etc. Im Kunstunterricht können diese Potentiale vor jeder Wissensvermittlung für ästhetische Prozesse eingesetzt werden, denn die Linie, die ein Wesen zieht, ist zumindest auf den zweiten Blick höchst individuell, insbesondere, wenn diese Linie wiederholt werden soll. Jeder verfügt über das Potential, Zeichen hervorbringen, dieses Vermögen muß in seiner möglichen Bedeutung für den Unterricht noch deutlicher erfaßt werden: Man kann gar nicht an dem Faktum vorbei Ästhetisches produzieren, daß in ästhetischen Zeichen Elemente oder Ebenen vorhanden sind, die produktiv hinsichtlich von Perzeptionen wirken. Im zutiefst Subjektiven zeigt sich damit ein Allgemeines. Zudem existieren Zeichen nicht an und für sich, sie richten sich an ein wahrnehmendes Subjekt, der Designationsprozeß hat stets eine Vermittlungsebene.

Ich möchte nun Beispiele von ästhetischen Objekten bzw. Manifestationen zur Sprache bringen, die in diesem skizzierten Zusammenhang stehen und weiterführende Impulse beinhalten. Zunächst ein Beispiel, das in Ihr Fachgebiet fällt. Am 16.9.93 zeigte der Fernsehsender „arte“ unter dem Titel „Singing in the Rennes“ einen Film von Pascal Signolet aus dem Jahre 1992. In jenem Jahr fand in der bretonischen Stadt Rennes das Musikfestival „TRANSMUSICALES“ statt, das vor allem die zeitgenössische amerikanische Avantgarde präsentierte. Unter anderem trat die Gruppe SUICIDE, von Alan Vega und Martin Rev, auf, die seit Ende der siebziger Jahren für eine Fusion von Minimal-Music und Industrialklängen mit Neopsychedelia gesorgt hat. Deren Programm wurde von

mehreren Discjockeys der Detroit-er Techno-Szene, die mittlerweile einen eigenen, typischen Sound entwickelt hat, unterstützt, was heißt: die DJ's traten einfach in den Stücken der Gruppe SUICIDE mit auf und brachten eigene — improvisierte — Klänge ein. Nach dem Auftritt wurde einer der DJ's, die alle mit Wollmasken verhüllt waren, vom Regisseur des Filmes interviewt. Der DJ sagte, nach den Intentionen seiner Musik befragt, ohne die Wollmaske abzunehmen: „Techno ist eine Musik, die kein Gesicht hat, deshalb habe auch ich kein Gesicht. Diese Musik strömt aus, sie wird irgendwo aufgenommen und weitergegeben, aber sie kennt kein Gesicht.“

Hier artikuliert sich eine andere Explikation von Kreativität und Subjektivität: das Subjekt transformiert sich selbst, es wird zu einer Art Schnittstelle durch die Arbeit/das Lernen an und mit der besonderen Form, die im dargestellten Fall eine von den Bedingungen und Möglichkeiten der High-Tech gekennzeichnete ist. Wenn man hier kulturkritisch etwa mit Adornos „Regression des Hörens“ argumentierte, käme man nicht weit und würde der Fremdheit einer spezifischen kulturellen Praxis das Existenzrecht entziehen. Uns stellt sich vielmehr die Aufgabe, solchen Fremdheiten nachzugehen, um zu erfahren, welche bildende Elemente sie hervorbringen vermögen. Natürlich muß man dabei die eigene kulturelle Spurung gelegentlich zum Wanken bringen.

Die nächsten Beispiele sind in Berlin entstanden, und zwar im Rahmen des „Kunst-Werkstatt-Experiments“, das in diesem Jahr (1993) das Thema „Fremdes“ hatte. An den Werkstätten beteiligten sich einmal im Jahr Schülerinnen und Schüler aus ganz Berlin, die jeweils kurz vor den Sommerferien eine Woche lang in der Jugendkunsthochschule ATRIUM in Reinickendorf zusammenkommen und dort mit Hilfe von Künstlern und Pädagogen ästhetische Projekte entwickeln und Ideen realisieren. Ich habe Ihnen drei Beispiele aus dem Bereich Druckgrafik mitgebracht. Das Fremde wurde in der Werkstatt, in der die folgenden Arbeiten entstanden sind, unter dem Aspekt „Experimente zum Thema Figur und Spannung“ thematisiert. Das Material, die Linolplatten, begünstigt grundsätzlich eine betont expressive Linienführung. Die Form wird realisiert, indem man mit einem Messer Teile der nachgebenden Fläche ausschneidet. Es ist also ein Prozeß der Reduktion der ursprünglichen Fläche, man muß quasi die unförmige Einheit der Linolplatte reduzieren und dadurch differenzieren, um zur Form zu gelangen. Beim ersten Beispiel ist das eigene Antlitz von der Erfahrung des Fremden gekennzeichnet. Es weist Sektoren auf und ist in zwei Seiten gespalten. Auf der dunklen Seite sorgen dynamische Linienstrukturen für Un-

ruhe. Gespaltenes Selbst: Das Subjekt wird sich selbst zum Objekt und erscheint als Maske. Es entzieht sich der Berührung der eigenen Hand, die das fremdgewordene Selbst zu fassen versucht.

Das zweite Beispiel zeigt zwei verschiedene Arbeiten, in denen das Ich direkt mit dem Fremden konfrontiert wird. Hier wirkt das Fremde als eine äußere Kraft auf das Selbst. Obwohl es in seiner Form eher bedrohlich wirkt, bleibt das Ich gelassen, es hält das Fremde in seiner Spannung aus, ohne sie zu entschärfen oder aktiv zu werden.

Im dritten Beispiel, das die Geschlechterdifferenz behandelt, wird das Fremde überbrückt, durch die Verbindung der Zungen. Das, was das Fremde zwischen den beiden Figuren war und ist, wird als dritte, dunkle Figur dargestellt. Die Beziehung vom Selbst zum Anderen wird hier als Relation zwischen Hintergrund und Figur dargestellt. Das Fremde erscheint als der Hintergrund, der Zwischenraum, der das Eigene als (helle) Figur erst sichtbar macht. Es erscheint aber nicht als reiner Hintergrund, sondern formt sich selbst wieder zu einem Gesicht, konstituiert sich also in der Ambivalenz seiner Anwesenheit. Das Fremde weint. Und dazu fallen Ihnen sofort andere Interpretationen ein. Indem ich meine zugeordnet habe, identifizierte ich mit dem, was mir zur Verfügung steht. Ich schränkte also Komplexität ein, um kleine Klarheiten zu gewinnen. Komplexität, die diese Schülerarbeiten aufweisen.

Es entsteht eine Figur der Komplexität des Themas, wenn man sich die drei Bilder als eines vorstellt.

Pierangelo Maset
Lindenweg 7
23858 Reinfeld



Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3

GÜNTER KLEINEN

Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen

Einleitung

In dem gleichermaßen amüsanten wie informativen Bericht von Mark Salzman (1990) über seine China-Begegnungen ist davon die Rede, daß Wünsche, einmal geäußert, erfüllt werden. So erging es mir nicht nur mit dem Wunsch, ein traditionelles chinesisches Instrument zu erlernen, sondern mit dem Vorhaben, den Taishan, einen der fünf heiligen Berge, zu besteigen. Beides erfüllt mich mit Dankbarkeit.

Die Er-hu ist eine zweisaitige Geige, bei der der Bogen zwischen den beiden Saiten geführt wird und der Resonanzkörper aus einer sechseckigen, von einer Schlangenhaut abgedeckten Schachtel besteht. Der Klang kommt dem einer warmen menschlichen Stimme nahe und kann sehr ausdrucksvoll moduliert werden. In metaphorischen Bildern wird das Instrument mit einem Pirol verglichen, der auf einem blühenden Baum singt, oder mit einem Phönix, der bei Sonnenaufgang ruft. Gleich im Anschluß an meine erste Vorlesung am China Music Conservatory in Peking sollte ich einen Wunsch äußern. Mein Wunsch war, ein traditionelles chinesisches Instrument zu erlernen — die Pekinger Kollegen hatten keinen Zweifel, für mich als Geiger kam da nur die Er-hu in Frage. Und in der Tat waren die Anfänge der Spieltechnik in wenigen Wochen erlernbar, bei Fragen des musikalischen Ausdrucks aber fühle ich mich heute noch unbeholfen, wenig kompetent. Um die kulturellen Bedeutungen des Instruments zu erfahren, fehlen der kulturelle und historische Hintergrund (vgl. Stock 1991) sowie die lebensgeschichtliche Erfahrung in einer bislang völlig fremden Kultur. Die musikalisch-kulturellen Bedeutungen der Er-hu erschließen sich daher erst allmählich ...

Der amerikanische Geiger Isaac Stern hat in dem Film „Von Mao bis Mozart“ — 1981 mit dem Oscar für den besten abendfüllenden Dokumentarfilm ausgezeichnet — eine umgekehrte Beobachtung geschildert. Den Studenten, die wäh-

rend der Kulturrevolution ihre Ausbildung auf der Violine für mehrere Jahre unterbrechen mußten und in ihrer Aneignung der europäischen Musikkultur auf sich selbst gestellt waren, konnte man dies später an Problemen der künstlerischen Interpretation, speziell an der unzureichenden Einfühlung in den musikalischen Ausdruck anhören.

Als Fazit aus derlei Erfahrungen und Beobachtungen ist abzuleiten, daß interkulturelles Lernen nur unter bestimmten Bedingungen gelingen kann. Offenbar ist eine Aneignung des musikalisch Fremden angewiesen auf eine Verankerung in der individuellen Lebensgeschichte. Hierfür muß hinreichend Raum gegeben werden. Nur bei kontinuierlicher Hilfestellung sind Identifikation und Verinnerlichung möglich, durch die Fremdes zu Eigenem werden kann.

1. Als Gastdozent in Xian und Peking

Die Kurzzeitdozentur fand im Frühjahr 1993 an den Musikhochschulen in Xian und Peking statt. Die Veranstaltungen waren in beiden Fällen in der Abteilung für Musikerziehung plazierte. In Peking war ich mit meinen Veranstaltungen voll in den akademischen Lehrbetrieb eingebunden. Die Anzahl der Teilnehmer bewegte sich je nach Veranstaltungstermin zwischen 25 und 70; zum größeren Teil handelte es sich um reguläre Studierende für das Lehramt Musik, zum Teil um fertig ausgebildete Musikpädagogen aus Pekinger Schulen bzw. Colleges, zum Teil auch um Professorenkollegen von anderen Hochschulen des Landes und nicht zuletzt um Fachkollegen des Konservatoriums selbst.

Ich wurde sehr freundlich aufgenommen, die Veranstaltungen wurden mit größtem Interesse verfolgt, meine Stellung war die eines ausländischen Experten. Man zeigte großes Interesse daran, unseren Wissens- und Erfahrungsstand kennenzulernen, selbst wenn er in Kontrast zu eigenen Überzeugungen stand. Wie intensiv die Kontakte waren, zeigten auch die vielfältigen fachlichen Gespräche, die Kollegen und Studenten am Rande der Veranstaltungen mit mir suchten; sie war auch ablesbar an den zahlreichen Abendeinladungen durch die chinesischen Kollegen.

Meine Vorlesungen in Xian und Peking befaßten sich mit vier Themenkomplexen:

1. Neuere Entwicklungen des musikerzieherischen Systems in Deutschland;

2. Ziele und Methoden der Musikerziehung an öffentlichen Schulen (mit praktischen Beispielen);
3. gegenwärtige Tendenzen der Werkanalyse und des Musikverstehens (mit Beispielen der europäischen Kunstmusik);
4. gegenwärtige Trends in der Musikpsychologie (u.a. musikalische Begabung, Lernen und Entwicklung, ästhetische Alltagserfahrungen vor ihrem kulturspezifischen Hintergrund).

Allgemein ist anzumerken, daß die chinesische Musikpädagogik zur Zeit auf dem Stand der 50er Jahre in Deutschland ist. Die Chinesen möchten diesbezüglich gern „aufholen“. Hintergrund ist: Die westliche (europäische, amerikanische) Musiktradition wird sehr hoch bewertet, ja sie ist eindeutig Orientierungspunkt der Ausbildung, Forschung und künstlerischer Aktivitäten. Auf dem Feld der Musik wird ebenso wie in anderen Bereichen (Sport, Ökonomie) mit größter Konsequenz die internationale Anerkennung gesucht.

Vielleicht kann ich mit meinem Bericht eine neue Seite in dem bisher noch sehr bruchstückhaften Unternehmen einer Vergleichenden Musikpädagogik aufblättern. Denn bisher orientierte sich das Interesse an der Musikpädagogik anderer Länder an einer pädagogischen Arbeit, die irgendwie als vorbildhaft angesehen wurde: Ungarn (Kodaly-Methode), USA (wichtiger Beitrag zur Gesamtschuldiskussion).

Meine Fragerichtung setzte sich hiervon ab, weil die musikalische Situation Chinas auf völlig andersartigen Voraussetzungen beruht als die Deutschlands. Meine Intentionen zielten auf Probleme des interkulturellen Verstehens und der Aneignung eines musikalisch Fremden in beiden Richtungen: chinesisch-deutsch und deutsch-chinesisch. Die hiermit verbundenen Probleme des interkulturellen Verstehens begegneten mir sozusagen im Extremzustand. Gleichwohl können aus diesen Erfahrungen nur vorläufige Einsichten gewonnen werden für eine „interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“, wie Irmgard Merkt das gegenwärtige Stadium der Ausländerpädagogik in Deutschland kennzeichnet (Merkt 1993, 5). Aber die Grundprobleme einer Aneignung fremder Kulturen lassen sich aufzeigen.

Hierfür möchte ich ein Beispiel geben, das typisch ist für das Stadium einer kritischen Selbstreflexion, die sich in der interkulturellen Annäherung nahezu automatisch einstellt (vgl. die 3. Forschungshypothese am Ende dieses Beitrags). So plagten mich, wie ich finde, konstruktive Zweifel, ob es richtig war, für die

Musikdidaktik in der Bundesrepublik seit 1950 die folgenden fünf Stadien anzugeben:

1. musische Orientierung (1950-1965) → Singen plus Orff-Instrumentarium, Überhöhung des Schullebens durch Feiern;
2. kritisch-emanzipatorische Orientierung (1965-1975) → Manipulation hinterfragen, alles ist möglich, pädagogische Dimension der Avantgarde;
3. Schülerorientierung (1975-1980) → Popmusik wird in den Musikunterricht einbezogen;
4. Handlungsorientierung (1980-1990) → komplexes Handeln, Musik in täglichen Handlungsräumen benutzen;
5. ökologische Orientierung (1990 bis heute) → Musik, aber auch Stille ist ein wertvolles Gut, Musik als Therapie, als Fluchtmöglichkeit.

Oder ich befand mich in inneren Nöten, was ich als musikalisch Eigenes mitteilen könnte: Schuberts Winterreise (darin besonders etwa: „Am Brunnen vor dem Tore“), die vier letzten Lieder von Richard Strauss, die Klarinettenquintette von Johannes Brahms und Isang Yun, Orchestermusik von Mozart bis Mathias Spahlinger und Wolfgang Rihm, ein politisch aktueller Titel wie „Arsch huh, Zäng ussenander“ der Gruppe BAP (im Kontext der Lichterketten und anderer Proteste gegen Rassismus und Neonazis) oder ...?

Als Einsicht stellte sich bald ein: Erst wenn man die eigene Kultur einmal von außen angesehen hat, kann man sie richtig begreifen! Es war schwierig, aus dem Fluß der fachlichen Diskussion aufzutauchen, innezuhalten und aus der Distanz zu sagen, worin die wichtigsten gegenwärtigen Entwicklungen liegen. Und ein großes Problem bestand darin zu beurteilen, was vom gegenwärtigen deutschen Diskussionsstand in einem Land mit total andersartigen Lebensbedingungen, einer völlig verschiedenen historischen Entwicklung, unter anderen ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen und bei kulturellen Unterschieden, wie sie stärker kaum vorstellbar sind, vermittelbar ist.

2. Musikerziehung und Musiklehrerbildung in China

Der Musikunterricht an den öffentlichen Schulen Chinas ist völlig anders gelagert als in Deutschland. Bei einer Bevölkerungszahl von über 1 Milliarde Menschen besuchen rund 300 Millionen Kinder und Jugendliche die Schulen. Insgesamt gibt es 8 Millionen Grundschulen. In der Unterrichtsversorgung mit

Musik bestehen zwar starke regionale Unterschiede, insgesamt jedoch kann davon ausgegangen werden, daß sie landesweit gesichert ist. Unterricht wird nur in den ersten drei Schuljahren erteilt: drei Wochenstunden im 1. Schuljahr, zwei im 2. und eine im 3. Schuljahr. Instrumentalunterricht wird in Gruppen am Nachmittag außerhalb der Schule, z. B. in den „Kinderpalästen“, gegeben. In den Mittelschulen werden rund 15 Minuten pro Woche erteilt, um in dieser Zeit ein bis zwei Lieder zu lernen. In der Altersgruppe zwischen 15 und 18 Jahren gibt es keinen Musikunterricht. Eine Ausnahme bilden die angehenden Kindergärtnerinnen, ihnen wird Musikunterricht erteilt.

Insgesamt gesehen wird es versäumt, dieser Altersgruppe in irgendeiner Form die Welt der Musik zu erschließen. So fehlt die Heranbildung eines musikalisch gebildeten Publikums, mit anderen Worten: so etwas wie eine musikalische Breitenbildung.

In Peking und Shanghai gibt es zwei Primarschulen an Konservatorien, insgesamt 16 Sekundarschulen sind den Konservatorien im ganzen Land angegliedert. Sie haben die Aufgabe der Nachwuchsförderung. An sieben Mittelschulen wird ein künstlerischer Akzent auf der traditionellen Volksoper gesetzt. Amateurmusiker erfahren keinerlei offizielle Förderung, sie sind auf autodidaktische Studien angewiesen.

Professionelle Musiker und Musikerzieher werden im Anschluß an die Schulzeit an den insgesamt neun Konservatorien und an den rund 100 Universitäten/Hochschulen ausgebildet. Voraussetzung ist eine private Ausbildung am Instrument, die ab dem Kindergartenalter möglich ist. Die professionelle Musikausbildung an den Konservatorien oder Musikhochschulen geschieht in einem 4- bis 5jährigen Studium. Auch die Dozentenausbildung für die Universitäten liegt bei den Musikhochschulen. An den Universitäten werden in einem 2- bis 4jährigen Studium die Lehrer der Mittelschulen ausgebildet. Für die Kindergärten und Grundschulen gibt es eine eigenständige Ausbildung unter Leitung der staatlichen Erziehungskommission.

Die Methoden insbesondere für Violine, Klavier und die Vokalausbildung stammen zum Teil aus der Sowjetunion, zum Teil aus Frankreich, England, den USA und Deutschland, nicht zuletzt auch aus Japan. Allerdings werden auch eigene Traditionen gepflegt und als Hintergrund für die musikalische Ausbildung in China genannt. Viele traditionelle Instrumente und eine eigene Art des Liedgesangs stehen dafür. Es gibt eine tiefe Liebe zur eigenen Musik, die nach

Volks- und Kunstmusik zu unterscheiden ist. Die Kunstmusik wurde an den Höfen und als Bestandteil religiöser Zeremonien gepflegt. Sie ist die Grundlage der berufsmäßigen Ausbildung der Musiker. Ob sich daraus ein eigener Weg zur Musik entwickeln läßt, muß sich noch erweisen.

Inszenierte Schulbesuche

Bei dem Besuch einer Grundschule wurde ich mit rotem Spruchband über dem Eingang empfangen („warm feelings to our guest“). Das Einzugsgebiet der Schule gilt als schwierig, da Arbeiter und ländliche Bevölkerung hier wohnen. Es handelte sich um eine Versuchsschule des Konservatoriums.

In einer 1. Klasse wurde ich mit einem vermeintlich chinesischen Kinderlied begrüßt, dessen Melodie mir wohlbekannt war: *Hänschen klein*. Auch *Morgen kommt der Weihnachtsmann* und *Meister Jakob* wurden mit chinesischen Texten gesungen! Eine erste Veröffentlichung zur Geschichte des europäischen Einflusses auf die chinesische Musikerziehung liegt vor bei Zheng 1993.

Diese Kinderlieder wurden von Missionaren nach China gebracht. Inzwischen haben sie neue Texte erhalten. Auch Maos politische Kader haben zum Zwecke politischer Bildung eigene Texte hinzugefügt.

Die Orff-Gruppe eines 3. Schuljahrs wurde vorgeführt: ein perfektes, auswendiges Spiel mit dem differenzierten Einsatz der Schüler entsprechend ihren instrumentalischen und musikalischen Fähigkeiten. Eine Akkordeon-Gruppe spielte ohne Leitung des (verhinderten) Lehrers, ebenfalls auswendig. Eine dritte Gruppe führte traditionelle chinesische Musik auf Er-hu, Pipa und Qin vor. Das paßte dann auch wirklich zu dem roten Transparent, das über der Tafel hing: „Die chinesische Nationalmusik verbreiten!“

Im Gespräch mit der Schulleitung gab es folgende Äußerungen zu der Frage, wozu Musikunterricht gut ist:

1. Er fördert die Intelligenz.
2. Die Musik führt zu einem freundlichen Charakter.
3. Die manuelle Geschicklichkeit wird gefördert.
4. Es entsteht ein Bewußtsein der gesamten Gruppe, der Gemeinschaft.
5. Die Lehrer lernen gemeinsam mit den Schülern, das ist für die Gesellschaft insgesamt wichtig.

Insgesamt wurde hervorgehoben: Kinder gehen ernsthaft mit der Musik um, so daß sie auch andere Dinge ernsthaft tun. Die musikalisch Besten sind stets höflich und voller Unternehmungsgeist („active spirit“).

In einer Mittelschule, übrigens der einzigen in Peking mit musikalischem Schwerpunkt, erhalten die Schüler der Musikklassen vier Stunden Unterricht in der Woche. Die Effekte werden hier sehr ähnlich wie bei der Elementarschule bewertet. Musikklassen sind sehr angesehen, weil die Kinder in allen Schulfächern gut abschneiden. Gute Schüler bekommen dort kostenlosen Instrumentalunterricht, bei den schlechten Schülern müssen die Eltern bezahlen. Gute Musikschüler haben angeblich gute Manieren.

Der Lehrbetrieb an den Musikhochschulen Chinas ist, soweit ich Einblick gewinnen konnte, stark verschult. Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten ist absolut ungewohnt. Eine Studentin des Konservatoriums in Peking: „You sent us the new messages and the method of studying ... In China the students always do according to the teacher's way. If the teacher told us how to do, we must do like that. But I don't like that, sometimes I feel constrained (gefesselt). And now I know I must try to find a way of my own... China has a long history and magnificent culture. So I'm proud of my country“ (Brief vom 20.7.1993). Und eine andere Studentin, die seit mehreren Jahren in Deutschland studiert: „Als ich nach Deutschland kam, war ich die chinesische Art zu studieren gewöhnt — alles, was die Professoren vortragen, auswendig lernen und wiedergeben können. Hier sollte ich Referate halten und mußte erst einmal lernen, selbständig zu denken.“

An chinesischen Hochschulen werden die Unterrichtsinhalte nach Art des Meister-Schüler-Verhältnisses von den Hochschullehrern übernommen. (Die Hochschullehrer fühlen sich nicht nur für die fachliche Ausbildung, sondern für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung verantwortlich — das entspricht alten konfuzianischen Traditionen.) Der Versuch, Lernformen wie Gruppenarbeit oder ein projektartiges Vorgehen anzuwenden, rief tiefe Ratlosigkeit hervor. Wissenschaftliche Theorien in unserem Sinne fehlten völlig. Für China ist allgemein festzustellen, daß es eine nicht von vornherein durchschaubare Verschränkung des Wissenschaftsbetriebs mit Administration und kommunistischer Partei gibt. Unabhängige Wissenschaft in unserem Sinne existiert (noch) nicht. Entsprechend vorsichtig sind auch Resultate wissenschaftlicher Forschung aufzunehmen, da durch die Verquickung von Hochschule und Partei (= staatliche wie

politische Verwaltung) die Resultate häufig im vornherein festgesetzt werden. Das heißt, es gibt keine unabhängige Wissenschaft: alle Hochschulen und Universitäten des Landes gehören schlichtweg der Partei. Entsprechend stark sind die politischen Einflußfelder.

3. *Europäisches Musikleben und Musikerziehung als Ideal*

Musikpädagogik und Musikwissenschaft sind in einem Entwicklungsland wie China gewiß von marginaler Bedeutung. Gleichwohl spielt die Musikerziehung im kulturellen Selbstverständnis der Chinesen eine wichtige Rolle. Sie können auf eine mehr als zwei Jahrtausende alte eigene Musiktradition zurückblicken und betrachten die Musik außerdem als eine Chance, internationale Anerkennung zu finden. Entsprechend ehrgeizig sind ihre diesbezüglichen Pläne und Anstrengungen.

Musikleben und Musikerziehung in Deutschland werden von chinesischer Seite als Ideal gesehen. Daher wollte man möglichst viel über das musikerzieherische System in Deutschland kennenlernen und auch die Methoden vermittelt bekommen, um hohe Effektivität zu erzielen.

Musikleben und Musikpädagogik in Deutschland, so wie sie historisch und sozial gewachsen sind, lassen sich durch eine Metapher charakterisieren: man kann sie mit einem mächtigen Baum vergleichen, der seine Kraft aus drei Wurzelsträngen zieht: den Elternhäusern, der allgemeinbildenden Schule und dem über besondere Musikschulen oder privat vermittelten Instrumentalunterricht.

So sind die musikpädagogischen Maßnahmen auf die isolierte Förderung des Nachwuchses, im Grunde auf das Selektieren und Fördern von Hochbegabungen angelegt. Ein musikalisch gebildetes Publikum im eigenen Land ist hierfür nicht erforderlich! Auch werden therapeutische Effekte bisher nicht gesehen.

Für Deutschland von einem musikerzieherischen System zu sprechen, unterstellt eine grundlegende, systematische Planung, wie sie in Wirklichkeit gar nicht vorliegt. Musikpädagogik ist in den europäischen Ländern historisch gewachsen. Das betrifft sowohl die Institutionen, die die Musikerziehung betreiben, als auch die Inhalte. Die Orientierung an der deutschen, englischen, französischen und nordamerikanischen Musikpädagogik ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts zu beobachten. Carl Orff gilt heute in China als der wichtigste

Musikpädagoge überhaupt. Ein Austausch auf dem Gebiet der Musikpädagogik könnte einen guten Beitrag auch zur politischen Öffnung des Landes leisten. Die Problematik, daß die gegenwärtige Musikpädagogik in Deutschland aufgrund ihrer aufklärerischen, emanzipatorischen und auch hedonistisch-individualistischen Zielsetzungen unter chinesischen politischen Bedingungen durchaus disfunktional wirken könnte, wird kaum gesehen. Was die allgemein verbreitete Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung in Deutschland bedeutet, können die chinesischen Kollegen nicht einmal abschätzen. Man setzt auf die „Erfolge“, das heißt, auf das hohe künstlerische Niveau im Musikleben Deutschlands, das man gerne erreichen (und übertreffen) möchte.

4. Probleme bei der interkulturellen Annäherung

Unversehens sah ich mich vor die Notwendigkeit gestellt, die eigene Kultur und die Musikpädagogik der Bundesrepublik darzustellen. Das ist natürlich eine äußerst schwierige, wenn überhaupt lösbare Aufgabe. Das erfordert eine kritische Revision in zwei Richtungen: 1. Was kann als die eigene Position gelten? 2. Wieviel davon läßt sich unter den total verschiedenen kulturellen Voraussetzungen vermitteln?

Zudem sah ich übliche Lehrgewohnheiten der Hochschuldidaktik in Frage gestellt: denn es erwies sich rasch als äußerst problematisch, Wissen und Einsichten über abstrakte Begriffe zu vermitteln. Es war notwendig, die abstrakte Ebene der Fachtermini zu verlassen und die didaktischen Reflexionen auf der Ebene konkreter Sachverhalte auszuführen.

Unter einigen Stichworten möchte ich nachfolgend problematische Aspekte skizzieren, wie sie in der Berührung der deutschen und der chinesischen Musikpädagogik zu beobachten sind:

Phänomenreduktion

Erst einmal existiert ein Wahrnehmungsproblem. Da uns bei der Konfrontation mit einer fremden Kultur eine Fülle neuartiger Phänomene überflutet, vereinfachen wir. Wir bedienen uns des psychologischen Halo-Effekts: ein Merkmal herauszugreifen und als das Ganze zu nehmen.

Wie es mir mit den Gesichtern auf den Straßen erging, so auch mit der chinesischen Musik: Zuerst sehen sie alle gleich aus — es sind eben ungewohnte chinesische Gesichter, erst nach und nach sieht man die Individualitäten. Bei der Musik war es ähnlich. Zuerst klangen die Stücke auf Er-hu, Da Qin, den Flöten, Trommeln, Gongs usw. nur „typisch“ chinesisch, was an Pentatonik, der spezifischen melodischen Intonation, an den Instrumentenfarben festgemacht wird. Erst allmählich lernt man zu differenzieren, in langwieriger Annäherung und, was auch Irmgard Merkt für eine interkulturelle Pädagogik fordert, mit Unterstützung durch Wissenschaft, in diesem Fall durch die Ethnomusikologie, einen Zugang zu gewinnen.

Interkulturelles Verstehen versucht ein Problem zu bewältigen, wie es aus der Hermeneutik bekannt ist: Notwendig für jede Hermeneutik ist eine Horizontannäherung. Hierbei hat jeder subjektive Eindruck sein eigenes Recht, aber man darf ihn nicht als endgültig betrachten.

Partikuläre Wahrnehmung und Petrefaktenbildung

Auf chinesischer Seite zeigte sich die eingeengte Wahrnehmung auch auf dem Feld der Pädagogik. So etwas wie eine kritische Reflexion der Zielsetzungen und Inhalte begegnete mir nicht; statt dessen war die am häufigsten geäußerte Frage die nach der (richtigen) Methode. Offizielle Methodik ist das Orff-Schulwerk. Hierdurch ist der musikpädagogische Stand, wie er in Deutschland während der 50er und 60er Jahre herrschte, zementiert — ein Beispiel für die Bildung von Petrefakten (Versteinerungen). Die besorgte, um Verständnis bemühte Frage eines chinesischen Kollegen zeigt Hilflosigkeit: „Was ist denn falsch an Orff, daß ihr in Deutschland sein System aufgegeben habt?“ — Und gerade schwappt via Japan und USA ein neuer Trend nach China: „Electronics key to music education“, so ein Artikel in China Daily vom 5. Juli 1993 — bildet sich da ein neues Petrefakt heran. Und die fehlende Flexibilität gegenüber der Popmusik — sie wird an den Musikhochschulen absichtlich ignoriert — weist ebenfalls in diese Richtung.

Double talking

Bei meinem Aufenthalt traf ich immer wieder auf die besondere Schwierigkeit, Fragen zu verstehen (und zu beantworten). In diesen Wochen trafen die

Blicke jedes Besuchers auf unzählbar viele Plakate mit der Aufschrift: „A more open China awaits 2000 Olympics“. In diesem Beispiel für *double talking* konnte man als Begrüßung für ausländische Besucher auffassen, was als eine politische Aussage an die Adresse der eigenen Bevölkerung gemeint war, der nach der Desillusionierung durch die Ereignisse am Platz des himmlischen Friedens im Juni 1989 wieder eine positive Perspektive geboten werden sollte.

Ein andres Beispiel stellt die an und für sich simple Aussage dar: „In China live so many, many people!“ Sie läßt sich vielfach übersetzen:

- deswegen immer starkes Gedränge, wohin man auch immer geht;
- deswegen kann man nicht sonntags allen Menschen zur gleichen Zeit freigeben;
- deswegen dürfen Kinder im Kindergarten nicht frei nach ihrer Phantasie malen, sondern sie üben es, Figuren nachzuzeichnen, damit sie mit Schuleintritt schon möglichst viele Zeichen können;
- deswegen muß ich mich so anstrengen (aus meiner Stadt bin ich die einzige, die den Sprung auf ein Konservatorium geschafft hat);
- deswegen wollen die Chinesen alles immer perfekt machen (die Akademiker, nicht unbedingt die einfachen Leute);
- deswegen die hartnäckigen Fragen nach der (selbstverständlich richtigen) Methode;
- deswegen halten sie sich für die besten, eigentlich;
- deswegen ist ihr Land das Land der Mitte (seit vielen Jahrhunderten schon).

Und ein drittes Beispiel für das doppelte Reden. Die eigene Musik wird an die Spitze der Wertehierarchie gesetzt (rotes Transparent an der Stirnseite einer Grundschulklasse), aber im gleichen Atemzug werden Werke der eigenen Tradition ihrer ursprünglichen klanglichen Aura entkleidet und für (europäisches) Klavier arrangiert, wodurch sie zu seichten Salonpièces verkommen (Klassenvorspiel in der Hochschule).

Auch in Antworten gab es *double talking*. Auf die Frage: Weshalb herrscht in China ein derartig großes Interesse an der europäischen Kunstmusik? erhielt ich als Antwort: Musik in Deutschland ist sehr weit entwickelt und hat eine internationale Dimension. Eine weitere Antwort lautete: We are open minded! — Auf die Frage: Auf welchem Weg die deutschen, europäischen, amerikanischen Volkslieder nach China kamen, erhielt ich dieselbe Antwort: We are open minded.

Wechselseitiges Verständnis kultureller Symbole

Erst im Verlauf einer längeren Zeit stößt man auf die für eine Kultur wesentlichen kulturellen Symbole. Was den Deutschen der grüne Wald ist, ist den Chinesen die gelbe, fruchtbare Erde. Der chinesische Mond hat für chinesische Kinder eine andere Semantik als für deutsche Kinder. Schwarz und weiß haben bekanntlich unterschiedliche Bedeutungen als Farben der Trauer bzw. des Glücks. Ruhe und Bewegung bilden nach den Überzeugungen des Taoismus eine Einheit, während sie nach europäischer Denkgewohnheit Kontraste bilden. Individualismus und Ich-Vorstellungen haben sich in China erst nach den intensiven Kontakten zu europäischen Denkweisen entwickelt.

Wie man studiert, ist eine Frage der Erziehungstradition

Die schon erwähnte starke Abhängigkeit der Studierenden von ihrem Professor folgt aus dem Konfuzianismus. In der konfuzianistischen Denktradition konnte sich die Vorstellung eines autonomen Selbst sehr spät erst, und zwar nach dem Kontakt mit europäischen Denkströmungen, entwickeln. In der Menschenlehre des Konfuzius, die über viele Jahrhunderte Grundlage zugleich für das politische Herrschaftssystem war, rufen die Vorstellungen von der „Großen Harmonie“, der kindlichen Ehrfurcht, der Loyalität und einer selbstverständlichen Verantwortung der älteren Generation für die Kinder und Enkelkinder eine fest verwurzelte Mentalität hervor, die eigenständiges, selbst verantwortetes Denken und insbesondere Konfliktfähigkeit nahezu ausschließen (vgl. Konfuzianismus und die Modernisierung Chinas 1990). Eine pädagogische Zielvorstellung wie Selbständigkeit und Autonomie im Denken und Handeln wird in diesem Denken als ein Fremdkörper empfunden. Das hat bei den Studenten ganz praktische Folgen: Sie müssen für alles, was sie tun, Erlaubnis bei ihrem Professor einholen. Referate zu erarbeiten oder selbständig mit wissenschaftlicher Literatur zu arbeiten, wäre neu und ungewohnt. Die größte Irritation hatte ich auszustehen, als ich zu erklären versuchte, was Projekt und Projektstudium bedeuten. Das Projekt stellte für die Chinesen das größte Rätsel dar. Ein offener Lernprozeß, an dem Lehrende wie Studierende gleichrangig beteiligt sind, war für sie unvorstellbar.

5. Experiment zum musikalischen Ausdrucksverstehen

In der kurzen Zeit war nur geringer Spielraum für Forschungsaktivitäten. Gleichwohl hatte ich mehrere Experimente vorbereitet, die ich zum Teil auch schon vor Ort auswerten und diskutieren konnte. Eines davon bezog sich auf die emotionale Erfahrung und die Bestimmung des musikalischen Ausdrucks in den beiden Kulturen. Als klangliches Material dienten mehrere traditionelle folkloristische Stücke aus China und Beispiele der europäischen Kunstmusik. An dieser Stelle möchte ich eine erste, vorläufige Auswertung zweier Klangbeispiele vorlegen. Der 1. Satz (*Allegro*) aus Mozarts Pariser-Symphonie KV 300a (Interpretation: Academy of Ancient Music) sollte im Hinblick auf elf Kategorien beurteilt werden. Diese beziehen sich teils auf den musikalischen Ausdruck, teils auf die ästhetische Bewertung der Musik. Drei Probandengruppen sind zu vergleichen: Studierende aus Xian (n = 43), aus Peking (n = 28) und aus Bremen (n = 31).

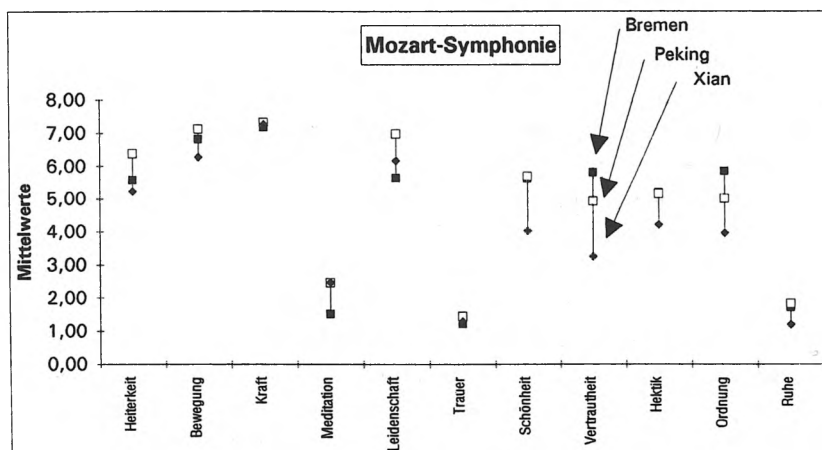


Abb. 1

Wie die Abbildung zeigt, wird das Musikbeispiel von allen drei Gruppen ähnlich beurteilt. Jedoch weist ein Vergleich der Mittelwerte durch t-Tests in einigen Fällen auf signifikante Unterschiede hin. Sie beziehen sich auf die Skalen Vertrautheit (Bremen/Xian, Peking/Xian), Ordnung und Leidenschaft. Interessanterweise liegen bei nahezu sämtlichen Skalen die Werte der Pekinger Stu-

denen zwischen denen aus Xian und Bremen, zwischen denen die stärksten Differenzen bestehen. Offenkundig besteht innerhalb Chinas ein deutliches Gefälle, was die ästhetische Bewertung der europäischen Musik durch Studierende in Xian und Peking betrifft.

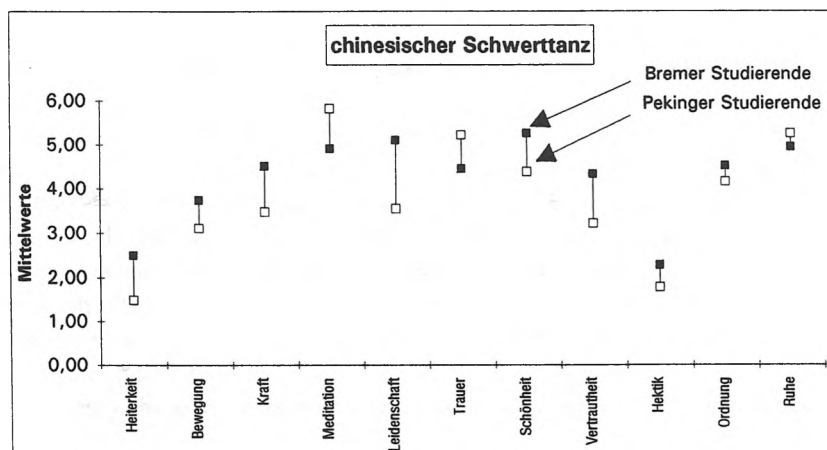


Abb. 2

Diese Abbildung gibt für einen chinesischen Schwerttanz (aus der Hugo Masters Collection) die Unterschiede zwischen Bremer und Pekinger Studierenden wieder. Die t-Tests weisen signifikante Mittelwertsdifferenzen für die Skalen Kraft, Meditation, Leidenschaft und Vertrautheit nach. Interessant ist hier, daß die ästhetische Wertung bei der Gruppe deutscher Studierender höher ausfällt als bei der chinesischen Gruppe. Und der meditative Grundzug dieser Musik wird von den deutschen Hörern offensichtlich nicht verstanden.

Kommentar eines Studenten in Peking: „The feelings are the same, but their habits are different.“ Die Gefühle, die in der Musik zum Ausdruck kommen, werden ähnlich erfahren; ihre Ausgestaltung mit musikalischen Mitteln ist aber unterschiedlich. Zu der Wertungsproblematik sagte eine Studentin: Die Chinesen dürften ihre eigene Musik nicht so hoch einschätzen wie die europäische. Und die Deutschen mögen die chinesische Musik vielleicht ebenfalls nicht so sehr. Aber aus unterschiedlichen Gründen! In China, speziell für Studierende an einem chinesischen Konservatorium, mag es eine Prestige-Sache sein, Beetho-

ven, Mozart etc. gut zu finden; die eigene folkloristische Musik wird, weil sie keine Kunstmusik ist, weniger geachtet. Für deutsche Hörer ist die chinesische Musik fremd, daher haben sie Schwierigkeiten mit dieser Musik (?). Wie sich herausstellt, treffen diese Hypothesen nur teilweise zu.

6. Plan einer interkulturellen musikpädagogischen Forschung

Aus dem starken Interesse an einem Vergleich der Musikerziehung in Deutschland und China entstand der Plan für zukünftige Aktivitäten. Mit dem Leiter der Abteilung für Musikerziehung, Prof. Yang Tongba, von der Pekinger Hochschule wurde eine gemeinsame Forschungsarbeit verabredet. Ihr Gegenstand soll ein Vergleich der Musikerziehung in China und in der Bundesrepublik Deutschland sein. Yang Tongba weist auf die Notwendigkeit hin, dabei die Rahmenbedingungen zu reflektieren: „Die Forschung über den Vergleich der Musikerziehung hat nur dann eine theoretische und praktische Bedeutung, wenn sie mit dem kulturellen Hintergrund der beiden Länder verbunden wird“ (Brief vom 11.7.1993).

Der Forschungsplan umfaßt im Kern die folgenden Punkte:

1. In einer Art Bestandsaufnahme ist erst einmal die Musikerziehung eines jeden Landes für sich zu schildern. Voraussetzung für ein Verständnis sind ökonomischer, kultureller, sozialer Hintergrund sowie die alltägliche Lebenswirklichkeit.
2. Ein Vergleich erfordert eine differenzierte Betrachtung und Analyse auf mehreren Ebenen: Institutionen, soziale Beziehungsnetze, allgemeine Erziehungskonzepte, fachliche Inhalte, Zielsetzungen, Methoden, Unterrichtsmedien, Wirkungen usw.
3. Ein Vergleich der Lernsituationen für die Studierenden ist nur vor ihrem kulturellen Hintergrund, der Intentionalität der Ausbildung, den individuellen Absichten usw. durchführbar.
4. Grundlegend für die Adaptation der europäischen Kunstmusik durch chinesische Studierende wie für das Verstehen einer fremdartigen Musikkultur durch deutsche Studierende sind Prozesse eines interkulturellen Lernens. Zu klären wäre, unter welchen Bedingungen die Aneignung einer fremden Kultur möglich ist, welche Faktoren sie behindern, welche Auswirkungen, Transfers etc. aus dem interkulturellen Lernen erwachsen.

Erste Hypothesen hierfür lauten:

1. *Die Aneignung des musikalisch Fremden ist nur dann möglich, wenn dieses Fremde im sozialen Bezugsfeld positiv bewertet wird. Die positive Bewertung ist notwendige Voraussetzung auch individueller Lernprozesse.* Gerade auf dem Feld der Musik und der künstlerischen Interpretation ist eine bruchlose Aneignung unabdingbar, das aber läuft auf eine Überwindung der an und für sich gegebenen Fremdheit hinaus. Und das erfordert neben den individuellen Bemühungen eine Absicherung durch die soziale Gruppe, in der man lebt, und durch gesellschaftlich vermittelte, internalisierte Zielvorstellungen.

Die 2. Hypothese befaßt sich mit dem Modus der Aneignung: *Die Aneignung des musikalisch Fremden erfordert Konsequenz und Kontinuität des Lernens.* Schon die Unterbrechung um wenige Jahre stört, wie die Erfahrungen bei der Kulturrevolution gezeigt haben, den Aneignungsprozeß sehr empfindlich.

Hypothese 3 formuliert eine grundlegende Wechselwirkung zwischen dem Eigenen und dem Fremden: *Bei Aneignung und Vermittlung einer fremden Kultur stößt man regelhaft, beinahe automatisch und oft überraschend auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der eigenen Kultur.* Dieser Prozeß einer kulturellen Selbstreflexion (Nestvogel 1992) macht die Mühen, sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen, fruchtbar. Schon beim ersten Besuch als Musikpädagoge in China war ich dieser Erfahrung mehrfach ausgesetzt.

Literatur

- CHIME. Journal of the European Foundation for Chinese Music Research, ed. by Frank Kouwenhoven und Antoinet Schimmelpenninck. P.O.Box 11092, 2301 EB Leiden, Holland, halbjährlich, seit 1990.
- SALZMAN, M (1990): Eisen und Seide. Begegnungen mit China. München: Knaur.
- Konfuzianismus und die Modernisierung Chinas, hg. von Silke Krieger und Rolf Trautzettel, Mainz: v. Hase und Koehler 1990.
- MERKT, I (1993): Interkulturelle Musikerziehung. Musik und Unterricht 4, 1993, 4-7.
- NESTVOGEL, R (1992): Über das Eigene zum Fremden — vom Fremden zum Eigenen. Päd Extra 1, 1992, 42-44.
- STOCK, J (1991): A Phoenix Crying at Sunrise — Origins and Social Context of the Erhu. CHIME 3, 1991, 20-31.

ZHENG, Z (1993): Chinesische Musikerziehung und europäische Kultur. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt 1993, 152-161.

Prof. Dr. Günter Kleinen
Humboldtstraße 187
28203 Bremen

GÜNTER OLIAS

Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten

„Gleichermaßen gefährlich und nützlich ist auch das Machen
Einleuchtender Bilder. Da wird der Kosmos gebildet.
Nebeneinander liegen, einander bedingend, die Dinge
Vielerlei dient dazu, ein Alles ahnbar zu machen
Der nachschaffende Geist genießt die Genüsse des Schaffens.
Alles scheint ihm geordnet, da e r es geordnet....“
(Brecht)

Musikunterrichtliche Lehr- und Lernvorgänge entsprechen vielfach einem solchen „Machen einleuchtender Bilder“: Sie sind gerichtet auf sinnstiftenden und sinnfindenden Umgang mit Musik, auf Erkenntnis- und Ordnungsgewinn im Erkunden und Erproben von Klang-Bildern, auf das Erweitern des Interesses an und des Bedürfnisses nach Unbekanntem. An der Nützlichkeit derartiger Unternehmungen dürfte also zunächst kaum ein Zweifel bestehen. Wieso aber sollte dies dann „gleichermaßen gefährlich“ sein?

Dies zu bedenken, heißt u.a. Fragen zu stellen nach der Gültigkeit und Angemessenheit des Lehrens und Lernens unter veränderten Bedingungen und Umständen, nach dem Gewordensein und Werden von Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Angesichts des Epochenumbruchs und sozialen Wandels in unserem Lande seit 1989 stellen sich diese Fragen mit erhöhter Dringlichkeit. Auch die Zunahme von Rücksichtslosigkeit, Gewalt und Aggressivität im sozialen Verhalten läßt derzeit vielfach pädagogische Rat- und Hilflosigkeit aufkommen.

Von der „Krise des Wissens“ ist sodann die Rede, und Georg Rückriem erläutert dazu: „Krise des Wissens bedeutet nicht etwa lediglich Überalterung einzelner Wissensbestände oder Mangel an Wissen in einzelnen Bereichen. Kritisch geworden ist vielmehr die gesamte Semantik des bereits erwähnten Newtonschen Weltbildes ... Ohne einen zureichenden Begriff vom Ganzen des Wissens

können sich aber die Menschen nicht mehr als Konstrukteure einer möglichen vernunftgemäßen Welt begreifen, weder ökologisch noch sozial ... Mit dem Verlust des Allgemeinen geht der Menschheit zugleich globale Handlungskompetenz verloren. Ohne Bild von der Welt kann die Welt auch nicht gestaltet werden.“ (Rückriem 1993, 112/113.)

Das Verbessern, Verändern und Neu-Denken der Schule fordert Hartmut v. Hentig (1993) und zielt dabei insbesondere auf den Zusammenhang von Verantwortung, Verständigung und Vertrauen als den Merkmalen von „Zivilität“, die es vorrangig auch in der Schule auszubilden gelte. Auf gravierende Veränderungen im Schüler- und Lehrerbild wird hingewiesen (Günther/Helms 1992) und die Verbindung von „Lehr- und Lernstrategien“ (Lompscher 1992a und 1992b) als ein akutes Problemfeld für die Unterrichtspraxis ebenso wie für die didaktische Forschung betrachtet.

Nachfolgend soll hier nun eine Entwicklungstendenz in der Musikdidaktik verfolgt werden, die gewisse Lösungsansätze im Rahmen des angedeuteten Problemhorizonts erkennbar werden läßt und zugleich Bezugspunkte schafft für weiterzuführende musikdidaktische Untersuchungen und Erprobungen. Gemeint ist der *Übergang von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik*, der bei aller beachtenswerten fachspezifischen Ausprägung zugleich auf übergreifende Zusammenhänge mit sozialen, politischen und kulturellen Konfrontations- bzw. Integrationstendenzen hindeutet.

1. Erscheinungsformen und Bedingtheiten konfrontativer Musikdidaktik

Über lange Zeiträume hinweg waren konfrontative Denk- und Handlungsweisen in der Musikdidaktik — und freilich nicht nur dort — bestimmend. Lompscher charakterisiert jene ehemals im Bereich der DDR dominierende unterrichtliche Vorgehensweise als „Übermittlungsstrategie“ (Lompscher 1992b, 6). Es galt im allgemeinen, die Schüler mit „neuem“ Stoff zu konfrontieren, um so jeweils maßgebliche Impulse zum Lernen auszulösen. War dies dann allein noch nicht hinreichend wirksam, folgten — im Sinne eines „Impfnadelmodells“ — weitere pädagogische, didaktische und erzieherische Ziel- und Sollensanforderungen sowie vielfältige Disziplinierungsmaßnahmen. So konnte schließlich — und das vermutlich nicht nur innerhalb der ehemaligen DDR-Pädagogik — von einer „pädagogischen Front“ gesprochen werden. Und manche Argumentation

im pädagogischen Bereich ähnelte eher der Beschreibung einer militärischen Angriffsstrategie, als daß sie deutlich werden ließ, daß es sich hierbei eigentlich um eine jeweils subjektiv intendierte Aneignung von Unbekanntem, um das lustvolle Wagnis der Entstehung und Entdeckung von Neuem, um die behutsame Förderung von Integration und Integrität handeln sollte.

Lehrplandiktionen mit ihren permanenten Sollensforderungen liefern hierfür einen ebenso deutlichen Nachweis wie die Dominanz des „frontalen Unterrichts“ in der Praxis. Konfrontative Didaktik begegnet uns aber auch dort, wo *defizitäre Modelle* den Ausgangspunkt für didaktische Handlungsanweisungen bilden. Wenn im Heranwachsenden nur der Noch-nicht-Erwachsene gesehen wird, im Musiklernenden nur der zu einem bestimmten Leistungsstand Noch-nicht-Fähige, dann besteht Gefahr, daß die pädagogischen Zielvorstellungen und Zielsetzungen konfrontativ dem augenblicklichen Erscheinungsbild oder Leistungsstand gegenüber gestellt und als absolut gesetzte Sollensforderungen proklamiert werden. Der bereits vorhandene Aktions-, Vorstellungs- und Beziehungsreichtum der Lernenden wird dabei allerdings vielfach unterschätzt, bleibt unbeachtet oder als Entwicklungspotential ungenutzt.

Besonders nachteilig wirken sich defizitäre Modelle dann aus, wenn Normvorstellungen so eng gefaßt, zugleich aber auch so autoritär erhoben werden, daß sie den von der Norm Abweichenden als Andersartigen, als Störenden, Hemmenden ausgrenzen oder auf das Anderssein permanent mit defizitären Vorwürfen hingewiesen wird. Hierzu gehören musikdidaktische Erörterungen zum Umgang mit Brummern und Falschsingern ebenso wie die von Renate Müller (1992, 56) kritisierten „Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren Jugendlicher“.

Konfrontative Didaktik ist folglich gekennzeichnet von Frontenbildung, einschließlich wechselseitiger „Verschanzungen“ (Roscher 1990) auf dem Terrain unterrichtlicher Betätigungen. Dadurch wird vorrangig ein „defensives Lernen“ (Holzkamp 1993) bei Schülern befördert, wenn nicht gar prinzipielle Lernbarrieren bzw. -blockaden entstehen oder völlig anders geartete Widerstandsleistungen erprobt werden.

Aufschlußreich dürfte es insofern sein, dies auch historisch bis weit in die Vergangenheit zurückzuverfolgen, bis hin zu den frühen, etwa an die Weltreligionen des Judentums, Christentums und Islams gebundenen Glaubenslehren mit ihren kodifizierten Botschaften, Verkündigungen, Ermahnungen und Verböten. Es galt stets, daß Auserwählte in jeweils höherem Auftrag die Ungläubigen im Sinne der jeweiligen Glaubenslehre zu bekehren hatten. Lothar Klingberg

hebt in seiner Studie über „problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie LEHREN“ demnach hervor: „Ein wesentliches Merkmal religiöser Lehre ist ihre AUTORITÄT, ihr Anspruch auf Gültigkeit, auf absolute Wahrheit ... Der in diesem ideologischen Ansatz liegende Zug zum Autoritären, Absoluten und Unbezweifelbaren mußte zwangsläufig zu dogmatischer Erstarrung und — im Konnex eines institutionalisierten Lehr- und Schulbetriebes scholastischer Prägung — zur Buchstaben-Gelehrsamkeit führen.“ (Klingberg 1988, 62.)

Im entwicklungsgeschichtlichen Fortgang der institutionellen Bindung von Lehre und Lehren an Schulen, das heißt im Prozeß zunehmender „Verschulung“ von Lehre und Lehren, erfaßt diese nachfolgend ebenso die philosophisch-weltanschaulichen, die wissenschaftsorientierten und schulfachbezogenen („disziplinären“) Lehrinhalte und Lehrweisen. In Verbindung damit prägen sich allerdings noch zahlreiche weitere Tendenzen mit konfrontationsdidaktischer Akzentuierung aus: so etwa erhöhte Forderungen nach Differenzierung, nach Separierung und Spezialisierung, vor allem aber auch Bemühungen um Vereinfachung und Elementarisierung, um Beschleunigung, „Abbreviatur“ (vgl. Klingberg 1986, 665 ff.) und Effektivierung der jeweiligen didaktischen Vermittlungs- und Aneignungsweisen. Daraus erwächst schließlich jene Kulturvermittlungspraxis, die — gleichsam im Sinne von konfrontativem Perfektionismus — bei geringstem Zeitaufwand, jedoch mit hohem lerntechnologischem Aufwand — möglichst treffsicher auf die im voraus kalkulierten Lernziele zusteuert. Mehrfach hat Horst Rumpf davor gewarnt und gemahnt: „Entrüstung hilft da nicht, wenn zutage liegt, daß die konsumistische wie die scholastische Art der Kulturübereignung die Kultur der Annäherung, die eine Kultur spielerischer Verrückungen und Ergänzungen und Verlangsamungen ist, austrocknet bzw. zu einer techniformen Motivationsphase verstümmelt.“ (Rumpf 1991, 43.) Diese angemahnte „Kultur der Annäherung“, der „dosierten Erschwerung, der vielleicht labyrinthischen Umwege, der künstlichen Gefährdungen“ (ebenda 39), wie sie so variantenreich und lustvoll im Umgang mit Musik immer wieder erlebbar wird, beruht wesentlich auf integrativen Bestrebungen, auf Integration als einem Handlungs-, Denk- und Entwicklungsprinzip.

Demgegenüber ist Konfrontation zumeist mit verunsichernden Reglementierungen vielfältiger Art, also auch mit didaktisch orientierten Kontroll- und Sanktionsmechanismen verbunden. Es dürften sich zudem weitgehende Korrespondenzen nachweisen lassen zu entsprechenden Zivilisierungspraktiken und zu historisch konkreten Ausübungsformen von politischer Macht, Herrschaft und

Gewalt. Ein nicht sehr fernes Beispiel hierfür liefern der weltpolitische Konfrontationskurs mit seinen Überlegenheitsideologien und permanenten Abgrenzungsargumentationen, die ihrerseits bis hinein in die musikpädagogische Theoriebildung und Praxisentwicklung wirksam wurden bzw. zu deren Stagnation führten.

Einzugehen wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls auf konfrontative Tendenzen im Spannungsfeld des didaktischen *Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Wenn Theorielastigkeit oder die Verpflichtung zu „richtiger“ Handhabung theoretischer „Vorgaben“ die Unterrichtspraxis bestimmen, bleiben die eigentlichen Vermittlungsprozesse zwischen Theorie und Praxis ebenso unbeachtet und ungenutzt, wie im Falle der „Ignoranz jener Praktiker, die ohnehin schon ‘alles wissen’ und sich im übrigen auf ihre Erfahrungen verlassen“ (Klingberg 1990, 160).

Den Vermittlungsgliedern von Theorie und Praxis nachzugehen, ist folglich gleichbedeutend mit dem Erkunden und Erproben von integrativen Wechselbezügen zwischen dem didaktisch „Denkbaren“ und „Machbaren“. Aktuelle Anforderungen hierzu erwachsen nicht zuletzt aus jenen umfassenden Aufgaben, die — angesichts der „großen Wanderungsbewegungen“ (Enzensberger 1992) — derzeit mit der Intensivierung einer interkulturellen Pädagogik und mit dem Ausbau von Ansätzen zu *interkulturellem Lernen* verbunden sind (vgl. Graf 1992, 300 ff.; Böhle 1993).

Nicht unerwähnt bleiben sollen hierbei auch die jeweiligen Ausprägungsniveaus in den unterschiedlichen Bereichen der musikkulturellen Praxis sowie die entsprechenden Akzentsetzungen innerhalb von Musikanschauungen. Isolationalistische oder separatistische Tendenzen ebenso wie traditionalistisches Beharren auf scheinbar „gesicherten“ Werten begünstigen immer wieder von Neuem konfrontatives Vorgehen. Das gilt für selbstgefällige Blockflöten-, Singe- oder Keyboardseligkeiten ebenso wie für eine ausgesprochen westeuropazentrisch orientierte und auf dementsprechende „Meisterwerke der Musikkultur“ festgelegte Lehrweise oder eine — in Konfrontation dazu — mit Ausschließlichkeit betriebene rock- bzw. popmusikdidaktische Praxis. Demgegenüber verbindet sich durchaus „konfliktdidaktische Offenheit“, wenn sie den Konflikt nicht „als das fachdidaktische Strukturprinzip“ (Antholz 1992, 97) versteht, mit der Tendenz zur Integrationsdidaktik — nämlich in bezug auf die Integration von musikdidaktischen Konfliktsetzungen und -lösungen.

Bedenkenswert schließlich noch Christian Kadens mahnender Hinweis: „An Musik, einst ‘Sprache des Herzens’, wird als Stigma offenbar, was andernorts

ohnedies sich geltend macht: daß Sozialgeschichte, sofern sie sich machthaft verdinglicht, gegen die Entwicklung von Sozialität selbst sich stellt. Und: daß Kunst ihren Zivilisationsauftrag verfehlt, wenn sie ihre Macht den Machthabern leiht.“ (Kaden 1993, 16.)

2. *Bezugsfelder und Möglichkeiten integrativer Musikdidaktik*

Ansätze zur Überwindung konfrontativer didaktischer Vorgehensweisen sind immer dann gegeben, wenn die eigentlichen Schnittstellen und Vermittlungspraktiken zwischen den an Lehr-Lern-Vorgängen beteiligten Partnern ins Blickfeld gerückt und anstelle autoritär bzw. einseitig strukturierter didaktischer Felder stärker partnerschaftliches Zusammenwirken bei Akzeptanz eines vieldimensionalen Umfeldes angestrebt werden. Das gilt für frühe Formen der sophistischen Eristik oder den sokratischen Dialog bis hin zu der von Kant beförderten dialogischen Lehrart, für die von Diesterweg beschriebenen Prinzipien einer „geisterweckenden und geistbildenden Lehrmethode“ bis hin zu erlebnis- und spielpädagogischen Auffassungen. Ebenso wären Traditions- und Entwicklungslinien kommunikationsfördernder Strukturen im didaktischen Bereich zu verfolgen, bis hin zu den Einflüssen der von Habermas entwickelten „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981).

Entsprechende Akzentuierungen sind auch in Entwürfen zu handlungs- bzw. tätigkeitsorientierter, kommunikativer bzw. dialogischer und schüler- bzw. subjektorientierter, erfahrungserschließender und lebenswelt- bzw. realitätsbezogener Musikdidaktik anzutreffen. Traditionelle Frontenbildung mit (kunst)werkzentrierter, zielpädagogischer oder kognitionslastig-rationalistischer Grundorientierung sollten hierbei überwunden werden. In diesem entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang gewannen außerdem Fragen nach Horizontverschmelzung und Subjekt-Objekt-Dialektik, nach fachübergreifender Koordinierung und Offenheit sowie nach Weite und Vielfalt der musikkulturellen Entwicklung — speziell im Hinblick auf populäre Musikpraktiken — an Bedeutung.

„Überall dort, wo uns die Differenzierung eines ursprünglich homogenen Systems oder die Integration eines bereits differenzierten Systems, die zu hierarchischer Struktur führt, haben wir es mit Entwicklung zu tun.“ (Schmidt 1970, 387) Diese Sequenzregel der psychophysischen Entwicklung hat durchaus Gültigkeit auch für die didaktischen Vorgehensweisen im Musikunterricht. Lernfort-

schritte beziehen sich hier sowohl auf Fähigkeiten zu immer feinerer Differenzierung im rezeptiven Erfassen von Musik, im musizierpraktischen Leistungsvermögen oder im Erkunden und Deuten von stiltypischen Merkmalen usw. Sie bedingen zugleich aber auch immer komplexere Orientierungshandlungen, schließen die Stabilisierung von Kenntnissystemen bis hin zur Ausprägung von alters- und individualtypischen musikalischen Gestaltungs- und Umgangsweisen mit ein. Die Bewältigung dieses Zusammenhanges von Differenzierung und Integration im didaktischen Prozeß erweist sich somit als eine zentrale Aufgabenstellung, deren Schwerpunkt sich allerdings — wie ich meine — angesichts der Vielfalt von bereits vorfindlichen Ausgangsbedingungen, Erfahrungsmustern und Gewohnheiten im musikbezogenen Verhalten der Schüler zunehmend auf unterrichtlich zu realisierende Integrationsbemühungen verlagert.

Die von Abel-Struth gekennzeichneten Systematisierungsansätze in der Entwicklungsgeschichte der Musikpädagogik, die — bezüglich ihrer Verbindung zu allgemeiner Pädagogik, Philosophie und Ästhetik — von anfänglicher Addition über Kooperation, Adaption und Partizipation schließlich hin zur Autonomie einer „Wissenschaft von der Musikerziehung“ führen, machen ebenfalls auf die Dringlichkeit integrativer Bemühungen aufmerksam: „Es ist letztlich eine prinzipiell unbegrenzte Vielheit, deren systematische Einheit die umfassende musikpädagogische Theorie zu sichern hätte. Hier liegt das vordringliche Problem der Musikpädagogik.“ (Abel-Struth 1970, 146)

Auch die entwicklungsgeschichtlichen Vorgänge in der ehemaligen DDR-Musikerziehung sind durch eine Tendenz hin zu verstärkten Integrationsbemühungen gekennzeichnet. In den 80er Jahren erschienen die fachdidaktischen Publikationen „Singen-Stimmbildung-Liedgestaltung“ (Autorenkollektiv 1983) und „Musik hören — Musik erleben“ (Brock 1985). Beide Arbeiten kennzeichnen sowohl konzeptionelle als auch unterrichtspraktische Aufgabenstellungen, jeweils getrennt für die einzelnen „Lehrplanbereiche“ Singen und Musikhören. Die anschließenden Bemühungen um eine weitere Lehrplanentwicklung erforderten aber gerade die integrative Verbindung beider unterrichtlicher Planungs- und Gestaltungsbereiche. In diesem Sinne betonten wir in mehreren Beiträgen und Studien den Zusammenhang von schöpferischem Musik-Lernen und methodischer Phantasie, von musikbezogenen Lerninteressen und Lernfähigkeiten sowie das flexible Zusammenspiel von einzelnen musikalischen Lerntätigkeiten innerhalb von relativ komplexen Lernsituationen bzw. Situationsfolgen. Dies führte schließlich zu neuen Akzentsetzungen im Lehrbuch und Lehrerband für

den Musikunterricht der Klassen 7 und 8 (1990). Seitdem stellten sich uns allerdings noch in erheblich weiterem Maße integrative Denk- und Handlungsanforderungen (vgl. Olias 1992, 1993a und 1993b; Kraemer 1992).

Einen zentralen Bezugspunkt integrationsdidaktischer Erörterungen in der Musikpädagogik bildet außerdem der „Erfahrungs“Begriff, indem er (1.) sich auf den Zusammenhang von sozialem und individuellem Erfahrungsgewinn bezieht, (2.) den gegenständlichen und prozessualen Aspekt des Erfahrens miteinander verbindet und (3.) auf die besonderen Umstände und Modi der Vermittlung bzw. der Unmittelbarkeit von musikbezogenen (ästhetischen) Erfahrungen verweist. Wenn Volker Schütz (1991, 188 ff.) — unter Bezugnahme auf die von Richter und Kaiser entwickelten Positionen zur Erfahrungsproblematik in musikpädagogischer Sicht — dabei vor allem auf das Phänomen der „individuellen Betroffenheit“ durch Einbezogenensein (der musikbezogenen Situation in die je eigene Lebenspraxis, der in Musik sedimentierten Erfahrung in den Erfahrungshorizont der Schüler usw.) hinweist, wird das eigentliche Zentrum musikalischer Integrationsdidaktik zugänglich und erkennbar.

Prägnant hat Wolfgang Roscher die entwicklungsgeschichtlichen Aspekte und Dimensionen einer „integrativen Musikpädagogik“ herausgearbeitet (Roscher 1983, 14 ff.). Die von ihm gekennzeichneten Hauptebenen einer *medialen, anthropologischen, historischen, geographischen* und *sozialen* Integration bilden einen weitreichenden Orientierungsrahmen für musikdidaktische Handlungs- und Entscheidungsfelder. Roscher hat dies später noch einmal in folgendem Gedankengang zusammengefaßt: „Musikpädagogische Integration verfügt über mehrere Dimensionen: zum ersten über die eines menschlichen ‘sensorium commune’ (Aristoteles) aller Sinne für die Bezüge zwischen Klängen, Tänzen, Szenen, Texten, Bildern; dann über jene, die Zusammenhänge zwischen Musikdenken, Musikschaffen, Musikerziehen mit der Wert- und Lebenswirklichkeit herstellt; drittens ist die zeitliche Dimension des (Traditionen und Kulturen stiftenden) Verstehens und Deutens von Geschichte und Gegenwart zu nennen; ferner haben wir die räumliche Dimension der nahen und fernen Empfindungslandschaften der Musik in aller Welt vor uns; und schließlich drängt sich uns die gesellschaftliche Dimension einer integralen und integren Bildung des Menschen auf, ihre politischen und sozialen, therapeutischen und kommunikativen Perspektiven.“ (Roscher 1989, 41.)

Musikalische Integrationsdidaktik hat nun aber weitergehend auch nach Bezugsebenen integrativer *Planung, Gestaltung und Analyse* von realen Unterrichtsprozessen zu fragen. Diese sollen nachfolgend kurz umrissen werden:

Auf einer *ersten* Ebene ist das integrative Zusammenwirken unterschiedlicher fachdidaktischer Prinzipien, Erfahrungsmuster, Modelle und konzeptioneller Schwerpunktsetzungen zu bedenken. Planung von Unterricht hat in der Regel eine Vielzahl von persönlichen Erfahrungen, vermittelten Auffassungen und dargestellten Empfehlungen aufzuarbeiten und im Hinblick auf Zusammenhänge etwa von Musik und Lebenswelt, Aktualisierung und Historisierung, Tradition und Perspektive, von musikbezogenem Wissens- und Könnenserwerb oder auch von polyästhetisch akzentuierter, handlungsorientierter oder erfahrungsbezogener Vorgehensweise zu reflektieren. Dies erfolgt vornehmlich mit Blick auf jeweils alters-, klassen- oder schulstufenspezifische Vermittlungs- und Aneignungsweisen, so daß hier zunächst von einer *konzeptuellen Integration* gesprochen werden kann.

Eine *zweite* Ebene integrationsdidaktischer Vorgehensweisen und Überlegungen betrifft die Ziel-Inhalts-Relationen im Musikunterricht. Jede stofflich-inhaltliche Entscheidung bei der Unterrichtsplanung ist mit zielfunktionalen Aspekten verbunden, die jeweils auf bestimmte qualitative Modifikationen im Kenntniserwerb, in der Fähigkeitsentwicklung und Einstellungsbildung der Schüler gerichtet sind. Die integrative Bestimmung von Lehr- und Lernzielen sowie von Lehr- und Lerninhalten stellt vermutlich eines der zentralen Bezugsfelder einer musikalischen Integrationsdidaktik dar und führt zunächst vor allem zur Thematisierung von Unterrichtskomplexen, Unterrichtsstunden oder auch einzelnen Unterrichtssituationen. Man kann folglich diese Ebene als die einer *thematisch-funktionalen Integration* fachdidaktischer Ziel-Inhaltsbestimmungen kennzeichnen. Bereits die Titelbezeichnungen einiger Musiklehrbücher („Musik hören, machen, verstehen“/„Spielpläne“/„Musik im Leben“) oder auch musikpädagogischer Publikationen („Hören und Verstehen“/„Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik“/„Humanität-Musik-Erziehung“) deuten hin auf vielfältige integrative Aspekte bei der Erörterung und Projektion von inhaltlich-ziel-funktionalen Akzentuierungen des Musikunterrichts.

Eine *dritte* Ebene betrifft schließlich die Verbindung von Lehr- und Lerntätigkeiten, von Lehr- und Lernsituationen im Unterrichtsprozeß. Insofern können wir von *prozessualer Integration* fachdidaktischer Lehr-Lern-Situationen und Lehr-Lern-Handlungen sprechen. Hier gilt vor allem der integrativen Verknüp-

fung von didaktischer Funktionsbestimmung, sachlich-gegenständlicher Akzentuierung und methodisch-verfahrensspezifischer Gestaltung des Unterrichtsgeschehens die besondere Aufmerksamkeit. Auch das, was man mitunter als innere Rhythmik, Dramaturgie oder Ausgewogenheit der Unterrichtsgestaltung bezeichnet, beruht offensichtlich auf einer besonderen integrationsdidaktischen Geschicklichkeit und Umsichtigkeit. Dies betrifft gleichermaßen die Integrationsfähigkeit der Lehrenden wie auch die Integrität der Lernenden, das Zusammenspiel von Lehr- und Lerntätigkeiten in einer möglicherweise auch zirkulären oder zyklischen Abfolge von rezeptiven und produktiven Aktionen, von informativ-orientierenden, erarbeitenden und entwickelnden, wiederholend-festigenden oder weiterführend-vervollkommnenden Lehr-Lern-Impulsen. Prozessuale Integration im Musikunterricht betrifft ebenso den engen wechselseitigen Zusammenhang im Verlebendigen, Vergegenwärtigen, Verdeutlichen und Verwirklichen von musikalischen Lehr-Lern-Forderungen (vgl. Olias 1986, 148).

Über die bisher genannten Ebenen ließen sich zusätzlich noch die der *materiellen bzw. medialen Integration* bezüglich der Entwicklung, Nutzung und Wirksamkeit von unterschiedlichen Lehr- und Lernmitteln sowie die einer *resultativen Integration* im Hinblick auf Ermittlung und Einschätzung von Unterrichts- bzw. Lernergebnissen erwähnen und speziell unter integrationsdidaktischer Sicht untersuchen.

Einige thematisch-inhaltliche Aspektbereiche, die im gegenwärtigen Zeitraum der musikdidaktischen Neuorientierung zumindest innerhalb der ostdeutschen Musikerziehung besondere Aufmerksamkeit fanden, deuten ebenfalls hin auf verstärkte integrationsdidaktische Impulse:

- Musik und Bewegung
(Verklanglichen und Verkörperlichen von Musik)
- Visualisierung und Musik
(Visualisieren des Klanglichen und Verklängen des Visuellen)
- das Eigene und das Fremde
(Verfremdung und Aneignung / Selektion oder Integration)
- Lebenswelt und Musikkultur
(Sozial- und Kunstprozeß / Vermarktung und Verkunstung / Dokumentarisches und Gleichnishafte)
- Musiktherapie und Musikpädagogik
(Heilen und Erziehen / Sound Focusing).

Damit verbunden sind zugleich integrative Neuorientierungen im Hinblick auf eine engere, wechselseitige Verknüpfung von musikbezogener *Lehrstrategie und Aneignungsweise* im Unterricht, wie wir sie weiterhin an der Abt. Musikdidaktik an der Universität Potsdam in Lehre und Forschung zu verfolgen und im Hinblick auf praktikable Modelle zu verdeutlichen bestrebt sind.

Didaktische Integration kann dabei gefaßt werden als ein Vorgang, der durch Aufspüren, Erkunden, Verdeutlichen und Nutzen von elementaren sowie übergreifenden Zusammenhängen im unterrichtlichen Vermittlungsgegenstand bzw. -anliegen, von Möglichkeiten der Vervollständigung und Vereinheitlichung bereits erworbenen oder noch zu erwerbenden Wissens und Könnens bestimmt ist, der somit auf Entwicklung im subjektiven Aneignungs- und Vermittlungsverhalten gerichtet ist. Konfrontation mit Fremdem, Unbekanntem, Neuem kann hierbei einen äußeren Impuls und Anlaß bilden; der eigenaktive Entwicklungsprozeß, einschließlich seiner motivationalen und handlungspraktischen Momente, kommt aber nur bei hinreichender Integrationstendenz zu Entfaltung, d.h. durch ein entsprechendes Betroffen- und Einbezogen-Sein der Lernenden, ihres verfügbaren, situativen und perspektivischen Erfahrungs- und Handlungsraumes.

Didaktische Integration fragt primär nach den Verbindungs- und Vermittlungsstellen zwischen Lernsubjekt und Lernobjekt (konzeptual, thematisch, prozessual, medial), nach der Einbindung von verfügbarem Interesse, Wissen und Können der Schüler in weiterführende Erörterungen, nach dem Wechselbezug zwischen emotiven und kognitiven, sozialen und individuellen, situativen und perspektivischen Lehr- und Lernintentionen, nach dem Zusammenhang von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Damit kommen zugleich vielfältige widerspruchssetzende und -lösende Prozeduren in den Blick sowie Kriterien der Angemessenheit (Akzeptanz bzw. Adäquanz) und Behutsamkeit (als eine gegenständlich, sozial und individuell wertgerichtete Beziehungsqualität) beim Gestalten von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen.

Weiterführende Untersuchungen müßten sich demnach richten auf:

- Besonderheiten und Bedingtheiten eines *integrativen Lernens*, Ausbildungs- und Ausprägungsmodalitäten der Integrationsfähigkeit im unterrichtlichen Lehren,
- spezielle Aspekte musikdidaktischer Integration bei Lehr- und Lern-Vorgängen in erzieherisch *besonders anspruchsvollen Situationen*, im Unterricht mit Ausländerkindern, mit Behinderten und Sonderbegabungen,

- Erscheinungsformen und Entwicklungstendenzen *struktureller und funktionaler Integration* in der Musizierpraxis, verbunden mit entsprechenden ästhetischen und musikgeschichtlichen Erörterungen,
- die Herausbildung und Repräsentation von *kindlichen Musikauffassungen* (im Sinne von musikalischen „Weltbildern“), verbunden mit jeweiligen musikalischen Rezeptions-, Interpretations- und Produktionsweisen.

Didaktische Integration knüpft somit an die Praxis und Theorie der didaktischen Interpretation (vgl. Ehrenforth 1971, Richter 1976, 1991/92, 1993) an, sucht diese allerdings — gleichsam im Sinne einer „didaktischen Interpretation vom Schüler aus“ — zu ergänzen. Neuere Veröffentlichungen zum Erfahrungsbereich der didaktischen Interpretation lassen jedoch auch eine eigenständige Tendenz zu verstärktem integrationsdidaktischen Vorgehen erkennen.

Verwiesen sei außerdem auf den von Klingberg (1990, 45 ff.) herausgearbeiteten Zusammenhang von „Mitgestalten, Mitentscheiden und Mitverantworten“ der Schüler im Unterrichtsprozeß, ausgehend von der Frage nach den „Subjektpositionen von Lehrenden und Lernenden“ im didaktischen Prozeß. Aber auch die Entfaltung und Nutzung jener Merkmale von „Zivilität“, wie sie v. Hentig (1993, 257 ff.) unter dem Motto „Die Schule neu denken“ gekennzeichnet hat, unterstreichen die Aktualität und Dringlichkeit integrationsdidaktischer Bemühungen.

Nachfolgend sollen — unter Bezugnahme auf den thematischen Rahmen dieser Tagung — die bisherigen Darlegungen zur musikalischen Integrationsdidaktik noch durch vier übergreifende Begründungsansätze ausgebaut werden.

3 *Konzeptuale Begründungsansätze integrativer Musikdidaktik*

3.1. *Zum aneignungsfunktionalen Ansatz*

Wenn von ästhetischer Aneignung der Wirklichkeit die Rede ist, dann wird zumeist auf den Zusammenhang von Sinnlichkeit und sozialer Erfahrung verwiesen, auf das Zusammenwirken von Erlebens-, Erkenntnis- und Wertungsvorgängen, vor allem aber auf die Komplexität von gegenständlich gerichteten und gesellschaftlich vermittelten Sinn- und Wertbezügen. Vielfach erscheint es dann zwar naheliegend, weitere Details vor allem an kunstspezifischen Beispielen zu verdeutlichen, stets aber führt der Blick auf übergreifende Zusammenhänge

(Schönheit und Nützlichkeit, Form und Funktion, Gestaltung und Gebrauch, Selbstbetätigung und Selbstbestätigung u.a.m.), auf die Vielschichtigkeit, auf den Beziehungsreichtum und auf die Beziehungsintensität menschlichen Verhaltens (vgl. ÄSTHETIK HEUTE 1978; Kühne 1981; Franz 1984 und 1990).

Stroh (1984) und Niermann (1987) haben mit Bezugnahmen auf den Aneignungsbegriff wertvolle Akzente für weiterführende musikdidaktische Fragestellungen und Vorgehensweisen gesetzt. Daß hierbei integrationsdidaktische Intentionen verfolgt wurden, belegt u.a. die erklärte Absicht, „sowohl die Inanspruchnahme der Musik durch die Menschen als auch darauf basierende musikdidaktische Erwägungen — allgemeine Prinzipien und darüber hinaus eine Reihe konkreter Aspekte — zusammenhängend zu beschreiben ... vor allem: Schülerorientierung, Sachorientierung, Praxisorientierung, Handlungsorientierung, Verstehen, Erfahrung und (ganz besonders) Interesse“ (Niermann 1987, 25 ff.). Die Komplexität der ästhetischen Aneignungsproblematik erweist sich somit als eine reale Basis für die integrative Musikdidaktik.

Die Thematik dieser Tagung markiert ebenfalls ein Beziehungsgefüge: zwischen (Musik-) *Lernen und Aneignung*. Derartige Formulierungen, wie wir sie häufig in der psychologischen und pädagogischen Literatur antreffen (vgl. u. a. Lompscher 1972), lassen allerdings mitunter vermuten, daß Aneignung und Lernen weitgehend identisch seien. Im allgemeinen Sprachgebrauch begegnen wir ebenfalls der Tatsache, daß Aneignung von Wissen und Können gleichbedeutend mit Lernen verwendet wird.

Nachdrücklich soll jedoch hier auf die damit verbundene Gefahr einer Reduzierung des Aneignungsbegriffs durch seine Identifikation mit dem Lernbegriff aufmerksam gemacht werden. Während sich Lernen im wesentlichen als eine erfahrungsbedingte, gegenständlich vermittelte und anforderungsbezogene Verhaltensänderung der Lernsubjekte erweist (vgl. u.a. Klix 1971), bezieht sich Aneignung „auf die Totalität der Lebensäußerungen eines Individuums und bewertet sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Produktivität als menschliches Subjekt“ (Röhr 1979, 113). Im Unterschied zum Lernen ist Aneignung auf den gesamten Beziehungsreichtum, auf die Gesamtheit der Lebensäußerungen der Individuen gerichtet, auf deren produktive Beziehungen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen. Dadurch werden die Besonderheiten des materiellen, gegenständlichen, ideellen und ästhetischen Aneignungsverhaltens aufeinander beziehbar.

Gerade weil demgegenüber im Lernprozeß zunächst vornehmlich eine umgebungsbezogene Anpassung an entsprechende Umstände erfolgt, die im einzelnen zwar jeweils individuelle Verhaltensänderungen einschließt, ist seine darüber hinausgehende aneignungsfunktionale Bestimmung so bedeutsam. Dadurch kommen gleichermaßen soziale, personale und auch gegenstandsspezifische Aneignungsverhältnisse — einschließlich der sie behindernden Faktoren — in den Blick, innerhalb deren sich die jeweiligen Lernprozesse eigentlich erst entfalten können.

Eine Gleichsetzung von Aneignung und Lernen würde außerdem bedeuten, den Aneignungsprozeß zu beschränken auf eine rein subjektive Verinnerlichung, auf die bloße Anschauung von Gegenständen oder auf das gedächtnismäßige Einprägen von Sachverhalten. Zum anderen wiederum käme es zu einer Überfrachtung des Lernbegriffs. Deshalb muß hier die *aneignungsfunktionale Bestimmung* auch des Musikkernens hervorgehoben werden.

Damit wird nicht nur die Spezifik musikalischer Lernvorgänge (sowie entsprechender Lehrtätigkeiten) auf die Vielfalt ästhetischer Aneignungsverhältnisse und Aneignungsweisen bezogen. Es wird vielmehr zugleich auch eine Ausgangsbasis für weitere integrationsdidaktische Erörterungen und Vorgehensweisen geschaffen, ohne daß es bildungsmissionarischer Allgemeinplätze bedarf oder ein Übermaß an defizitären Tatbeständen zu fatalistischer Larmoyanz führen müßte. Außerdem gewinnen wir mit dem aneignungsfunktionalen Begründungsansatz des Musikkernens einen integrativen Rahmen, der — bei aller Unterschiedlichkeit der bisher entwickelten und mit(gegen?)einander konkurrierenden musikdidaktischen Konzepte — auf Gemeinsamkeiten und Grundbestimmungen zum Musikkernens hinweist.

Daß allerdings die Argumentationen und Auffassungen zur Aneignungsproblematik zugleich ein höchst aufschlußreiches Bezugsfeld sein dürften für tiefer lo-tende Untersuchungen des derzeitigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandels, einschließlich der dabei beachtenswerten konfrontativen und integrativen Akzentuierungen, soll hier zunächst nur beiläufig angemerkt werden.

3.2. Zum psychoakustischen Grundansatz

Kürzlich hat Peter Sloterdijk erste Umrisse einer psychoakustischen Theorie angedeutet, die ebenfalls einen beziehungs- und aufschlußreichen Umstand des

Musiklernens erkennen lassen und insofern zur Begründung einer integrativen Musikdidaktik herangezogen werden können.

„Meine Grundauffassung geht dahin, daß ich glaube, daß Musik das Medium ist, das Menschen aus dem Gegenübersein gegenüber den Dingen, d.h. die Seinsweise der konfrontativen Beziehung zur Welt auflöst, aus dieser Haltung herauslöst, den Hörer eintaucht in eine mediale Verfassung, die nicht geprägt ist vom Geist des Gegenüberseins, sondern des Darinnenseins. Diese Primärverrückung geht aus der Konfrontativität in die Medialität zurück. Insofern ist Musik immer eine Art von Zauber, weil sie Menschen einschmilzt in die Sphäre des Klanges. Der Klang selber hat ein sphärisches Format; er ist entweder innerhalb der Sphäre (griech. Kugel) überall oder nirgends ...

Musik ist auf jeden Fall eine Kunst, die eine sphärologische Reflexion erfordert, und Menschen sind Wesen, die in der Regel nicht mehr darüber nachdenken, daß sie in Kugeln leben. Menschen sind Wesen, die in psycho-sphärischen Verhältnissen existieren. Wenn wir miteinander sprechen, erzeugen wir eine psycho-sphärische, durch Stimme etwa strukturierte Zone, in der wir für die Dauer unserer Kommunikation schweben — wie zwei Amöben in einer 'akustischen' Nährlösung. Menschen sind also psycho-sphärische Schwebewesen.“ (Sloterdijk 1993)

Bedeutsam erscheinen mir hier einerseits die Kritik an konfrontativen Modellvorstellungen vom Umgang mit Musik sowie zum anderen die konstruktiven Ausführungen zur sozialen Relevanz des Psychoakustischen, der „soundscapes“. Sloterdijk kennzeichnet nachfolgend soziale Gemeinschaften bis hin zu Nationen als je spezifische „Geräuschttotalitäten“.

Zu fragen wäre im Anschluß daran, ob nicht auch Schulen, Klassenverbände, Chor- oder Musiziergruppen als derartige „soundscapes“ mit ihren jeweiligen psycho-sphärischen Eigenheiten zu verstehen wären, in die der Einzelne einzutauchen vermag, um sie in seiner personalen und sozialen Grundbefindlichkeit wesentlich mitzugestalten. Hierbei bedarf es dann keiner „Horizontverschmelzung“, um aus dem Gegenübersein der Subjekte zu einem Miteinander hinzuführen. Das Ein- und Auftauchen innerhalb von psycho-sphärischen Umgebungen und das „Sichumgebenlassenkönnen“ wären somit Bezugspunkte insbesondere für eine integrative Musikdidaktik, die darauf abzielt, Formen von konfrontativer Subjektivierung aufzulösen.

In den von Christoph Richter (1991/92 und 1993) — in Anlehnung an Martin Wagenschein — entwickelten Positionen zu einer musikbezogenen „Theorie der

Treffpunkte“ ist ein ähnliches Bemühen erkennbar. Es begegnet uns ebenfalls in dem von Wolfgang Mastnak (1993, 139 ff.) — aus der Verknüpfung von polyästhetischer Erziehung und Therapie — entwickelten Aktionsfeld des „Sound Focusing“.

Auch die von Sloterdijk in seiner anthropologischen Studie „Weltfremdheit“ (1993) formulierten Auffassungen zur metoikesis (Umbehausung, Um- oder auch Übersiedlung des Menschen in unterschiedliche Lebensumstände bzw. Seinsweisen) sowie seine Ausführungen zum Musikhören, als ein „Modus des Im-Klang-Seins“ (296), liefern anregende Impulse zur Begründung einer musikalischen Integrationsdidaktik.

3.3. *Zum lerntheoretischen Begründungsansatz*

Schon der beachtenswerte Umstand, daß Klaus Holzkamp in seinem umfangreichen Werk zur „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“ (1993) jeweils musikunterrichtlich bezogene Gegebenheiten als Ausgangspunkte gewählt hat, läßt eine intensive Beschäftigung mit dieser anregenden Studie empfehlenswert erscheinen. Es geht dem Autor darum, im Gegensatz zu einem „Lernen unter fremder Kontrolle“ die „Grundbefindlichkeit einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts und seiner gemeinen Lebensinteressen“ zu erarbeiten. Das bedeutet insbesondere die „Aufschlüsselung des Lernens aus dem Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten.“

Nach einer ausführlichen Reinterpretation traditioneller Lerntheorien betont der Autor: „Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen (etwa den Lehrer oder die Schulbehörde) über meinen Kopf hinweg geplant werden. *Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt.“

Dies unterstreicht ebenfalls das hier thematisierte Anliegen hinsichtlich des Übergangs von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik, von konfrontativem zu integrativem Lernen. Folglich ist nachzudenken über Besonderheiten

eben jener „typischen Lernproblematiken“, wie sie für den Musikunterricht und das Musiklernen bedeutsam werden, über Bedingungen, die Schüler dazu veranlassen, „aus einer primären Handlungsproblematik eine spezifische Lernproblematik auszugliedern“, so daß bestimmte „Lerndiskrepanzen“ emotional-motivational erfahrbar werden.

Mit Konsequenz geht Holzkamp — seinen Prämissen folgend — insbesondere der „Entöffnung des Subjektstandpunktes der Lernenden als strategisches Implikat der Schuldisziplin“ nach und kennzeichnet mit aller Schärfe das „defensiv begründete Lernen als schulische Normalform“. Demgegenüber charakterisiert er — am Beispiel einer schulmusikalischen „Sternstunde“ — das aus lernbiographischer Sicht bedeutsame Phänomen von „expansiven Lernphasen“.

Lösungsansätze, die über bisher vorherrschende schulunterrichtliche Lehr-Lern-Beziehungen hinausgehen, bietet Holzkamp schließlich mit seinen Erörterungen zum „partizipativen“ und „kooperativen“ Lernen, mit Hinweisen auf „Lebensnähe und politische Relevanz von Lernkonstellationen als Mittel zur Förderung expansiven Lernens“ (wenn auch deutlich mit Fragezeichen versehen) sowie mit seinen Ausführungen zum „sozialen Lernen“. Die in diesem Zusammenhang nachdrücklich erhobene Forderung nach „subjektvermittelter Planung“ erweist sich ebenfalls als ein grundlegendes Moment integrationsdidaktischer Vorgehensweise.

Der von Holzkamp vorgelegte Ansatz zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens sollte uns aber auch anregen, über die Gefahren einer „Verwahrlosung der (auch musikalischen — G.O.) Lernkultur“ nachzudenken bzw. diesen entgegenzuwirken. Allerdings liegen deren Wurzeln nicht allein in den derzeitigen schulunterrichtlichen Organisationsformen und Lehr- bzw. Lernstrategien. Sie erwachsen vor allem aus einer gewissen Hilflosigkeit gegenüber aktuellen Veränderungen in der gesamten sozialen und kulturellen Milieusegmentierung, in der uns umgebenden Alltagskultur mit ihren vielfältigen, verwirrenden und bedrängenden Signaturen. Gerhard Schulze hat eine fundamentale Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ (1992) vorgelegt, auf die ich abschließend noch verweisen möchte.

3.4 *Zum kultursoziologischen Bezugsrahmen*

Aus einer Fülle an empirisch ermittelten Tatbeständen und Erkenntnissen wird als Merkmalscharakteristik des sozialen Verhaltens zu Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland die „Erlebnisorientierung“ — als kollektive Basismotivation — bestimmt. Gemeint ist damit eine „innenorientierte Lebensauffassung“, durch die die gesamte materielle und ideelle Vernetzung unserer Überflußgesellschaft in ihren alltagsästhetischen Erscheinungsformen, milieuspezifischen Differenzierungen und individuellen Handlungsroutrinen gekennzeichnet ist. Diese Tendenz zu subjektzentrierter Erlebnisorientierung dürfte in spezifischer Weise auch für die Gestaltung und Wirksamkeit von musikalischen Lehr-Lern-Prozessen beachtenswert erscheinen. Dies hängt einerseits mit dem prinzipiellen Bemühen um Integration von schulischem und außerschulischem bzw. unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Musiklernen zusammen. Zum anderen ist der Erlebnisfähigkeit ein hoher Stellenwert in bezug auf die Motivation, Dynamik und Intensität des Lernverhaltens zuzuerkennen.

Mit den von Gerhard Schulze dargestellten Grundmustern alltagsästhetischen Verhaltens (Hochkultur-, Trivial- und Spannungsschema) sowie mit den Hinweisen auf die jeweiligen Ausprägungsmodalitäten unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit (Niveau-, Harmonie-, Integrationsmilieu sowie Selbstverwirklichungs- und Unterhaltungsmilieu) ist ein aufschlußreicher Bezugsrahmen auch für integrationsdidaktische Ansätze im Musikunterricht gegeben. Es dürfte zweckmäßig sein, die Gestaltungs- und Wirkungsspezifik schulmusikalischer Lehr-Lern-Strategien nunmehr auch im Zusammenhang mit den hier dargestellten Veränderungstendenzen im soziokulturellen Verhalten neu zu bestimmen. Das von Schulze entwickelte Orientierungsraster bezüglich der Vieldimensionalität von soziokulturellen Denk- und Handlungsweisen wäre im Hinblick auf seine Bedeutung für die Charakterisierung von schul-, klassen- und schülerspezifischen Erlebnis- und Lernhaltungen zu prüfen. Angesichts der Unterschiedlichkeit der sozialen Herkunft sowie der Vielfalt der milieugeprägten Lerninteressen könnte sich — etwa in bezug auf die Spannungsfelder zwischen „Komplexität und Einfachheit“ und „Spontaneität und Ordnung“ — ein fruchtbarer Ansatz ergeben, um auch Musiklernen und Musikerleben im Kontext aktueller lebensweltlicher Bezüge neu zu orten. Fest steht zumindest, daß Schule als Erlebnis-Raum neuartigen „erlebnisgesellschaftlichen“ Erwartungen und Anforderun-

gen ausgesetzt ist und sie auf neue Weise ihr spezifisches Erlebnis-Potential zu erproben und zu definieren hat.

Musiklernen als Aneignung des Unbekannten? In der Tat! Wir sollten daher erwartungs- und lustvoll auf eben all das Unbekannte zugehen, das uns das Musiklernen selbst zur Lernproblematik werden läßt. Dies dann auch gemeinsam mit den Schülern zu ergünden, zu entdecken und zu erproben, so daß Musikunterricht und Musiklernen nicht für Schüler *v e r*anstaltet, sondern gemeinsam mit ihnen *g e*staltet wird, dürfte ein hoffnungsvoller und perspektivereicher Weg für eine *integrative Musikdidaktik* sein.

Ihr Grundanliegen, so möchte ich zusammenfassend formulieren, besteht darin, musikalische Lehrstrategien und Aneignungsweisen in *koordinierter Integrität* zu entfalten. Das betrifft die Art und Weise des Zusammenwirkens der am Unterricht beteiligten Akteure, die Modalitäten ihres Umgangs mit entsprechenden Lerngegenständen, den dabei zu mobilisierenden, wechselseitigen Beziehungsreichtum an Erfahrungen und Erwartungen, an Wissen und Können, an Neigungen und Interessen sowie den produktiven lebensweltlichen Bezug und sozial-kommunikativen Charakter der Lehr- und Lerntätigkeiten. Dies alles vollzieht sich freilich im Spannungsfeld zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Tradiertem und Perspektivischem, zwischen Anforderung und Anspruch auf jeweils unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Koordinierte Integrität aber schafft Voraussetzungen für ein aneignungsfunktionales Lernen, für ein Einbezogensein, für Betroffenheit — auch für das „Machen einleuchtender Bilder“ in musikalischen Lehr-Lern-Zusammenhängen, für die er- und einleuchtende Wirkung des Musiklernens als „Aneignung des Unbekannten“.

In diesem Sinne ließe sich koordinierte Integrität zugleich auch fassen als *Souveränität*, als eine fundamentale Qualität menschlichen Daseins, „die für alle erreichbar ist, einem jeden hilft, sein individuelles Leben zu gestalten und mit den Mitmenschen in beiderseitigem Interesse umzugehen“ (Wessel 1993). Musik und Musikdidaktik könnten somit zur Entfaltung und Förderung von Souveränität einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten. Dies sei abschließend mit einem nochmaligen Hinweis auf das eingangs zitierte Brecht-Gedicht verbunden, wobei nun allerdings dessen Schlußstrophen hervorgehoben werden sollen:

„... In großen Modellen
Zeigen sie so sich selbst das schwer vorstellbare Neue
Schon funktionierend. Da nun diese neuen Modelle
Meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet

Werden, scheinen die falsch, doch sie sind's nicht.
Sie wurden's.“

Literatur

- ABEL-STRUTH, S (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. In: Musikpädagogik – Forschung und Lehre. Hrsg. v. Abel-Struth, S. Bd. 1. Mainz.
- ANTHOLZ, H. (1992): Konflikte in der Musikdidaktik – Konfliktdidaktik der Musik. In: Musiklehren und Musiklernen. Mainz. S. 82-98.
- ÄSTHETIK HEUTE. (1978) Berlin.
- AUTORENKOLLEKTIV (1983): Singen — Stimmbildung und Liedgestaltung. Berlin.
- BÖHLE, RC (1993) Hrsg.: Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.
- BRECHT, B (1971): Von der Freundlichkeit der Welt. Gedichte. Leipzig.
- BROCK, H (1985): Musik hören — Musik erleben. Berlin.
- EHRENFORTH, KH (1971): Verstehen und Auslegen. In: Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Hrsg. v. Jakoby, R. Frankfurt a.M.
- ENZENSBERGER, HM (1992): Die große Wanderung. Frankfurt a.M.
- FRANZ, M (1984): Wahrheit in der Kunst. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. Berlin und Weimar.
- FRANZ, M (1990): Aneignung - Begriff und Prozeß. In: Zur Aneignungsfunktion der Kunst. Hrsg. v. Feist, PH/Faustmann, K/Franz, M. Berlin. S. 15-79.
- GRAF, P (1992): Der Dialog zwischen den Kulturen. Impulse der interkulturellen Pädagogik für das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3. Münster. S. 300-311.
- GÜNTHER, U/HELMS, S (1992) Hrsg.: Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung. In: Gegenwartsfragen der Musikpädagogik (Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik) Bd. 4. Essen.
- HABERMAS, J (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M.
- v. HENTIG, H (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien.
- HOLZKAMP, K (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- KADEN, Chr. (1993): Des Lebens wilder Kreis. Musik im Zivilisationsprozeß. Kassel.
- KAISER, HJ (1991) : Musikalische Erfahrung — Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Hrsg. v. Lügert, WD/Schütz, V. Stuttgart. S. 54-77.

- KAISER, HJ (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform 'Musikalischer Erfahrung'. In: Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Hrsg. v. Kaiser, HJ/Nolte, E/Roske, M. Mainz. S. 161-176.
- KLINGBERG, L (1986): ABBREVIATUR als didaktisches Problem. In: Wiss. Zs. d. Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. H. 4. S. 665-672.
- KLINGBERG, L (1988) : Problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie LEHREN. In: Wiss. Zs. d. Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. H. 4. S. 61-71.
- KLINGBERG, L (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin.
- KLIX, F. (1971): Information und Verhalten. Berlin.
- KRAEMER, R-D (1992) Hrsg.: Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. In: Studien zur Musikpädagogik. Bd. 2. Essen.
- KÜHNE, L (1981): Gegenstand und Raum. über die Historizität des Ästhetischen. Dresden.
- LOMPSCHER, J (1972): über lerntheoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Hrsg. v. Kossakowski, A und Lompscher, J. Berlin.
- LOMPSCHER, J (1992a): Zum Problem der Lernstrategien. In: Lern-Lehrforschung. Berichte. Nr. 1. Berlin. S. 18-53.
- LOMPSCHER, J (1992b): Entwicklungsfördernde Gestaltung von Lehrstrategien – Voraussetzungen, Potenzen, Wirkungen. In: Lern- und Lehr-Forschung. Berichte. Nr. 3. Berlin. S. 4-15.
- MASTNAK, W. (1993): Sinne - Künste - Lebenswelten. Polyästhetische Erziehung und Therapie durch mehrsinnliches Wahrnehmen und gesamt künstlerisches Gestalten. Päd. Diss. Potsdam.
- MÜLLER, R (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In: Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Hrsg. v. Kaiser, HL (Musikpädagogische Forschung. Bd. 13) Essen.
- NIERMANN, F (1987): Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Stuttgart.
- OLIAS, G (1986): Zum Umgang mit traditioneller Musik im Unterricht. In: Potsdamer Forschungen. Ges.-wiss.Reihe. H. 79. S. 145-156.
- OLIAS, G (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule, H. 4. Berlin. S. 187/188 und 197/198.
- OLIAS, G (1993a): Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Musikvermittlung als Beruf. Hrsg. v. Schulten, ML (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14.) Essen. S. 131-142.
- OLIAS, G (1993b): Zum Positions- und Relationswandel im musikpädagogischen Lebensweltbezug. In: Musik und Bildung, H. 6. Mainz. S. 20-23.
- RICHTER, Chr (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Hrsg. v. Jakoby, R. Frankfurt a.M.

- RICHTER, Chr (1991/92): Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik. In: Musik in der Schule 1991, H. 6 (S. 362-364) und 1992, H. 1 (S. 8-12) Berlin.
- RICHTER, Chr (1993): Über den Umgang mit Musik im Unterricht. Überlegungen zum Verhältnis zwischen einer (nur) auf praktisches Tun und einer auf ganzheitliches Verstehen gerichteten Musikdidaktik. In: Musik in der Schule, H.2, S. 89-95. Berlin.
- RÖHR, W (1979): Aneignung und Persönlichkeit. Studie über die theoretisch-methodologische Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die philosophische Persönlichkeitstheorie. Berlin.
- ROSCHER, W (1983): Bildungstheoretische Perspektiven integrativer Musikpädagogik. In: Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung. Hrsg. v. Roscher, W. Teil I, S. 11-22. Wilhelmshaven.
- ROSCHER, W (1989): Integration und Integrität musikalischer Bildung. In: Musik und Persönlichkeit im Prozeß der Bildung und Erziehung. 2. Internationales Kolloquium des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME in Dresden. S. 32-44.
- ROSCHER, W (1990): Leer-Ziele. In: Musik und Bildung, H. 6, S. 329. Mainz.
- RÜCKRIEM, G (1993): Bildung – Krise oder Aufbruch. In: Lern- und Lehrforschung – Berichte. Nr. 4b. März 1993. Berlin. S. 91-123.
- RUMPF, H (1991): Spielarten der Kulturaneignung. In: Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Hrsg. v. Schneider, R. (Musik im Diskurs, Bd. 8, S. 34-49) Regensburg.
- SCHMIDT, HD (1970): Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin.
- SCHÜTZ, V (1991): Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision. In: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Hrsg. v. Lugert, WD/Schütz, V. Stuttgart. S. 182-203.
- SCHULZE, G (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- SLOTERDIJK, P (1993a): Rundfunksendung (Ohrenzeugen gesucht). DS Kultur. April 1993.
- SLOTERDIJK, P (1993b): Weltfremdheit. Frankfurt a.M.
- STROH, WM (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart.
- WESSEL, K-F (1993): Geläuterte Erwartungen an die Zukunft der Bildung. Man. 12 S.

Prof. Dr. Günter Olias
 Brauhausberg 24
 14473 Potsdam

WOLFGANG MARTIN STROH

Neue Musik szenisch interpretiert — am Beispiel „Wozzeck“

Vorbemerkung

Im folgenden werden Forschungslinien dargestellt, die einige Mitarbeiter der Arbeitsstelle „Szenisches Spiel als Lehr- und Forschungspraxis“ des Fachbereichs 2 der Universität Oldenburg im Zusammenhang mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Oper ‘Wozzeck’ zwischen 1989 und 1993 verfolgt haben. Obwohl Anfang 1994 die Materialien in Druckform vorliegen, hat sich in der Endphase der Redaktion ein Bündel weiterführender Forschungsprobleme ergeben, die zum Schluß des vorliegenden Berichts formuliert werden.

1. Szenische Interpretation und Verfremdungseffekte neuer Musik

‘Wozzeck’ ist vor 70 bis 80 Jahren entstanden und ein anerkannter Renner auf bundesdeutschen Opernbühnen. Dennoch ist Alban Bergs Musik, sobald sie die Schule betritt, neue Musik. Die Sounds als solche sind zwar aus Krimis und Horrorfilmen bekannt, ihre Bedeutung, vor allem die hintergründigen Verfremdungseffekte erschließen sich den Alltagserfahrungen der SchülerInnen nicht. Insofern gehört ‘Wozzeck’ in die Kategorie „das Fremde“.

Die szenische Interpretation von Opern beruht auf einem Konzept des Erfahrungslernens, das durch Eigenschaften charakterisiert ist, die über das hinausgehen, was derzeit in der Musikpädagogik diskutiert wird (Kaiser 1992 und Kaiser in Lugert/Schütz 1990):

- (1) Erfahrungen können nicht [von LehrerInnen] vermittelt werden. Sie werden [von den SchülerInnen] gemacht. Lehrerin und Lehrer können aber Lernsituationen inszenieren, in denen SchülerInnen Erfahrungen machen (Hentig 1973).

- (2) Erfahrungslernen ist umso intensiver, je ganzheitlicher gelernt wird — unter Einbezug des Körperlernens (Scheller in Scholz/Schubert 1982).
- (3) Erfahrungslernen vollzieht sich nicht einfach durch eine Anhäufung von Erlebnissen, sondern durch die Verarbeitung (Reflexion, Brechung, Weiterentwicklung) von Erlebnissen (Stroh 1985).
- (4) Die Erlebnisse, die der Ausgangspunkt von Erfahrungslernen sind, finden in der Schule statt (Scheller 1981).

Die szenische Interpretation von Opern (oder Dramen) mit historischem Sujet zwingt die SchülerInnen zur Einfühlung in eine für sie fremde Welt. Die entscheidende These lautet bei Scheller in Anlehnung an Brecht und Stanislawski (Scheller 1989, 28-29):

- (5) Im Schutze der fremden Rollen und auf dem Wege der Einfühlung in solche Rollen können die SchülerInnen geheime, tabuisierte, verdrängte, angstbesetzte Gefühle, Wünsche und Phantasien äußern und Betroffenheit veröffentlichen, wie sie es ohne diesen Schutz niemals tun würden. („Rollenschutz-These“)

Es hat sich bei unseren Unterrichtsversuchen immer wieder die Frage gestellt, warum wir uns mit Berg beschäftigen, wo doch Büchner „alles“ enthält, was an 'Wozzeck' gelernt werden kann. Wir gingen von der Annahme aus, daß es im Bereich der Musik eine Verfremdungsthese gibt, die der „Rollenschutz-These“ entspricht:

- (6) Musikalische Verfremdungseffekte, wie sie in der Musik des 'Wozzeck' angelegt sind, bieten einen musikalischen Rollenschutz, der den rein dramatischen Rollenschutz differenziert und ergänzt.

Die Legitimation Bergs bestünde dieser These folgend darin, daß Bergs Musik Ansatzpunkte für Verfremdungseffekte liefert. Wir haben daher für die musikalische Reproduktion von Bergs Musik drei Verfahren in den Dienst der szenischen Interpretation gestellt:

- Das gestische Singen: hier wird der Gesamtgestus einer kürzeren Phrase nachgeahmt, ohne daß die Tonhöhen oder Rhythmen genau befolgt werden müßten. Beim gestischen Singen soll der „psychische Gehalt“ der Phrase, nicht ihre Struktur erfaßt werden.
- Das melodramatische Sprechen: in Anlehnung an die von Berg selbst vorgelegte breite Palette von Sprech- und Singhaltungen wird zur Musik frei gesprochen und darauf vertraut, daß die Musik einen musikalischen Sprechgestus stimuliert, der den Personen in Bergs Oper angemessen ist.

- Das Singen und Spielen von Bearbeitungen der Musik Bergs, die das atonale Idiom ins tonale quasi rückübersetzen. Es handelt sich hierbei meist um Entzerrung gewisser Verfremdungseffekte bei Liedern, Tänzen und Märschen.

2. *Szenische Interpretation und neue Inhalte*

Thema Büchners ist die Darstellung eines psychosozialen Kreislaufes. Es geht Büchner nicht darum, Schuldige bloßzustellen und anzuklagen, sondern aufzuzeigen, warum und wie sich gerade auch die kleinen Leute bei ihrer Ausbeutung beteiligen bzw. sich in Ausbeutungssystemen einrichten. Büchner stellt keine vorbildlichen Helden dar, noch kommt es ihm darauf an, Mitleid mit geschundenen Kreaturen zu erzeugen. Er zeichnet die alltäglichen Mechanismen, die den psychosozialen Kreislauf bestimmen: Konkurrenz, ästhetischer Schein, Alkohol, schlechtes Gewissen, Zeitdruck, Neid, unerfüllte Wünsche, Eifersucht, Provokation und gegenseitige körperliche Gewalt, Mißtrauen, Klugschwätzerei, schöne Kleidung, flotte Musik, Sticheleien, Aberglaube und Kirche, Flitter und Tand usw. Die Tatsache, daß Büchners 'Woyzeck' als Dramenfragment vorliegt, ergänzt diesen erbarmungslosen Realismus in formaler Hinsicht.

Heute, im Deutschland der „neuen Armut“, bereiten sich auch Mittelschichtsjugendliche auf dem Gymnasium für ein Leben mit Unsicherheit, Konkurrenz, potentieller Verarmung, Perspektivlosigkeit und Arbeitslosigkeit vor. Sie neigen dazu, vieles als unabänderlich und selbstverständlich hinzunehmen, was dies gar nicht ist; Ängste nicht zu äußern, sondern zu verschieben — auf Schwächere, Randgruppen, AusländerInnen; Phantasien zu unterdrücken und an die Produkte der Unterhaltungsindustrie zu delegieren.

Ich brauche kaum näher auszuführen, wie angesichts dieser Situation die Lernziele eines erfahrungsbezogenen Umgangs mit 'Woyzeck' lauten können.

Ich möchte exemplarisch den Lernzielkomplex des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens herausgreifen. Die einschlägigen Lernziele lauteten:

- (1) Am Beispiel Woyzecks können sich SchülerInnen mit der Rolle eines Mannes auseinandersetzen, der in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die verlangt, daß Männer stark sind, Gefühle und außergewöhnliche Wahrnehmungen unterdrücken, eine Familie ernähren können, sich gegenüber Konkurrenten durchsetzen, im Wirtshaus kumpelhaft und gegenüber Vorgesetzten besonnen, taktisch klug und cool verhalten.

- (2) Am Beispiel Maries können sich SchülerInnen mit der Rolle einer Frau auseinandersetzen, die in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die starke, selbstbewußte und aktive Frauen nicht duldet; die verlangt, daß Frauen mit Kind und Heim zufrieden und für einen Mann dankbar sind, der pünktlich das Kindergeld vorbeibringt; die für Frauen, die sich mit ihren Rollen nicht abfinden und ausbrechen wollen, nur das Etikett „Hure“ zur Verfügung haben und die Sinnlichkeit und erotische Ausstrahlung als „triebhaft“ und „tragisch“ abtut.

Die herrschende Musikwissenschaft konnte bislang Marie und Wozzeck kaum anders als in dem eben skizzierten Sinne patriarchal sehen. Erschreckend sind die Männerphantasien, die ernsthafte Wissenschaftler angesichts der Bedrohung, die Maries „Untreue“ für ihr Weltbild darstellt, produzieren: Marie ist schlichtweg Prostituierte (Leibowitz 1957, 210), „sinnlich“ (Viebig 1923, 180) mit „unbändigem Trieb ihres Geschlechts“ und einem „unersättlichen Leib“ (Fornberg 1963, 45), von „elementarer Triebkraft“ (Redlich 1957, 105) der „ungebändigten Natur“ (Adorno 1955, 200).

Verlängert man die herrschende Meinung der Musikwissenschaftler auf das männliche Publikum, so läßt sich die „Lust“ (im Sinne Freud, siehe Dokument 3), die ‘Wozzeck’ diesem Publikum bietet, so erklären, daß sich die Männer mit Wozzeck identifizieren, weil sie als Ehemänner Maries Emanzipationsbestrebungen fürchten, gleichzeitig aber natürlich Gefallen an Marie finden, weil Marie auch Ehemänner anzumachen imstande ist. Die moralische Verurteilung Maries geht zusammen mit einem lustvollen Wohlgefallen an ihrer Unmoral. Alban Berg hat diese bürgerliche Doppelmoral genau gekannt und beschrieben: Dokumente 4 (Brief 1910).

Die szenische Interpretation ‘Wozzecks’ zeitigte Resultate, die von den Einschätzungen der zitierten Musikwissenschaftler ganz erheblich abweichen. Wir erkannten, sobald wir uns in einzelne Entscheidungssituationen in Maries Leben einfühlten, daß Marie als alleinerziehende Mutter, die vom Kindergeld ihres Freundes abhängig ist, ein Recht auf Phantasien — auch erotischer Art — hat, ohne gleich eine Hure, triebhaft oder unersättlich zu sein.

An zwei Beispielen möchte ich zeigen, wie sich die szenische Interpretation solcherart Erkenntnis annähert:



Abbildung 1: Zwei mögliche Haltungen der Frauen gegenüber den Soldaten

- (1) Im Spiel mit Singhaltungen des Soldaten-Liedes wird erfahren, daß die Frauen gegenüber den Soldaten des Städtchens eine recht ambivalente Haltung einnehmen können und auch einnehmen: Bewunderung und Verachtung zugleich.
- (2) Diese ambivalente Grundhaltung macht die Beziehung Maries zum Tambourmajor verständlich. Marie bewundert den Tambourmajor und verachtet ihn. „Geh einmal vor dich hin!“ enthält beide Haltungen. Sie treibt mit dem Tambourmajor auf offener Straße eine Art Vorführungs-Spiel, auf das sie „stolz“ ist. Daß der Tambourmajor seinen Lohn für diese Vorführung einfordert, dürfte für Marie sekundär sein. — Im szenischen Spiel kann das breite Verhaltens- und Gefühlsspektrum Maries in Sprech- und Körperhaltungen zum Satz „Rühr mich nicht an!“ erfahren werden: siehe Dokument 1.

Zur Illustration der These, daß in der szenischen Auseinandersetzung mit Fremdem die SchülerInnen persönliche Erfahrungen, die in der Schule aber kaum diskutierbar sind, veröffentlichen können, möchte ich auf die Schilderung einer Vergewaltigungssituation aus BRAVO hinweisen. Sie ist Ausgangspunkt einer Unterrichtseinheit gewesen, die „betrifft:erziehung“ als Lehrerhilfen herausgebracht hat: Dokument 2.

Die AutorInnen dieser Unterrichtseinheit haben von der Mehrheit der Schüler und Schülerinnen verschiedener Schularten den Kommentar gehört: Monika ist mit schuld, und eine Vergewaltigung ist das nicht. Vor allem die Mädchen waren derselben Meinung wie BRAVO, was die AutorInnen sehr überrascht hat.

Dies zeigt zweierlei: Erstens, daß die Art und Weise, wie Marie mit dem Tambourmajor umgeht, keineswegs ganz außerhalb des Erlebnishorizontes der SchülerInnen liegt, zumindest in einschlägigen Journalen diskutiert wird; zweitens aber, daß die explizite, unverfremdete Thematisierung dieser Erlebnisse eher die herrschenden Meinungs-Klischees als Abwehr- oder Angstreaktion hervorbringt.

3. *Szenische Interpretation und neue Erkenntnis*

Das Beispiel von Marie zeigt, daß die szenische Interpretation nicht eine didaktische Methode ist, um gewisse Interpretationen, die sich Musikwissenschaftler zuvor erarbeitet haben, effektiv an die SchülerInnen zu vermitteln, sondern daß die szenische Interpretation selbst eine wissenschaftliche Methode der

Interpretation ist. Es kann also durchaus erwartet werden, daß die szenische Interpretation neue und neuartige Forschungsergebnisse zeitigt. Daher heißt die Methode auch szenische *Interpretation*.

Ich habe das Beispiel der Marie herausgegriffen, weil diese Person dann, wenn man sich in sie einfühlt, tatsächlich in einem ganz neuen Lichte erscheint. Sie ist — wie auch Bergs Lulu — eine überzeugende, starke und selbstbewußte Frau, die auch ein Gegenbild zu all' jenen bürgerlichen und geistig hochstehenden Frauen darstellt, mit denen es Alban Berg in seinem „offiziellen“ Leben zu tun gehabt hat. Ist dies Frauenbild, das eine szenische Einfühlung hervorbringt, eine subjektive Projektion bzw. ein Produkt von SchülerIn-Phantasien oder doch objektiver Gehalt des 'Wozzeck'?

Wie kommt Berg eigentlich dazu, in seinen beiden Opern so starke und selbstbewußte Frauen zu zeichnen, denen durchweg schwache und handlungsunfähige Männer gegenüberstehen? Bringt Berg hier etwas von seinem eigenen idealen Frauenbild, das in seinem großbürgerlichen Leben nicht realisierbar war, oder von seinen erotischen Phantasien auf die Bühne? Beim vielfältigen szenische Durcharbeiten der „Rühr mich nicht an“-Szene hat man zudem den Eindruck, daß Berg diese komplexe und psychisch vielschichtige Situation nicht aufgrund von Hören-Sagen erfunden haben kann, sondern persönliche Erfahrungen mit eingearbeitet haben muß.

Erst nach dem Tode Helene Bergs haben biographische Dokumente — zögernd — die Öffentlichkeit erreicht, die geeignet sind, jene Fragen in einem Sinne zu beantworten, den Sigmund Freud 1917 vorgezeichnet hat: Dokument 3.

Hier einige einschlägige Stichworte (vgl. Dokumente 4):

- Wozzecks Marie ist ein auffallend genaues Portrait des Dienstmädchens im Sommerhaus der Familie Berg, Marie Scheuchl, die Mutter von Alban Bergs einzigem (unehelichem) Kind gewesen ist, das den Namen Albine trug. Die Mutter bekam wohl zeitlebens von Berg oder seiner Familie eine Abfindung. Von dem Kind wußte die Öffentlichkeit bis vor wenigen Jahren nichts.
- Berg hat trotz seines großbürgerlichen Lebensstils für das einschlägige Milieu großes Verständnis: Bergs Frau Helene ist uneheliche Tochter einer Korbflechterin und — nach Aussage Alma Maria Mahlers — des Kaisers Franz Josef. Berg hat mehrfach seine eigene bürgerliche Doppelmoral beklagt. Er hat das Huren-Milieu verteidigt, weil seine Schwester mit einer Prostituierten befreundet gewesen ist.

- Psychisch zerrüttete und Schein-Ehen gehörten zu Bergs Alltagserfahrung: Bergs angebliche Ideal-Ehe war Jahrzehnte lang eine großbürgerliche Farce, wie aus erst kürzlich bekannt gewordenen Briefen Bergs an eine Freundin (die Schwester Franz Werfels) hervorgeht. Helene Berg hatte gerade in der Entstehungszeit des 'Wozzeck' allen Grund zur Eifersucht. Zugleich verdrängte oder verhinderte Berg jegliche explizite Diskussion dieses Phänomens. Er verbot 1926 empört seiner Frau die Fortsetzung einer psychoanalytischen Behandlung, in der der Therapeut behauptet, Helene sei unglücklich verheiratet.
- Berg sagte, in der Figur Wozzeck sei viel von ihm selbst enthalten. Man hat diese Äußerung bisher ausschließlich auf die Erfahrungen Bergs als Wachsoldat im 1. Weltkrieg bezogen. Ich denke, daß diese Aussage aufgrund der Biographie Bergs erheblich weiter zu fassen ist.

Die hinter all diesen Vermutungen und Beobachtungen stehende These ist, daß Berg sich mit 'Wozzeck' eine historische „Wirklichkeit“ in der Weise angeeignet und zum Kunstwerk erhoben hat, wie es letztendlich die Analyse von Sigmund Freud besagt, den das Ehepaar Berg nicht nur gekannt, sondern auch geschätzt hat. Diese Erklärung der Funktion von Kunst und der geheimen Triebkräfte, die Kunst hervorbringen, kann in der szenischen Interpretation tatsächlich konkret erfahren werden. Was als subjektive Aneignung im szenischen Spiel beginnt, führt hin zum biographisch fundierten Gehalt der Oper — vorausgesetzt man akzeptiert eine These vom Typ derjenigen Sigmund Freuds. (Es geht dabei weniger um den Inhalt als die Erklärungsweise der Freudschen These.)

Wir wissen, daß Jugendliche sich außerordentlich stark für die Personen interessieren, die Musik machen. Dies Interesse wird zwar heute meist als Kompensation der Entfremdungserscheinungen der Musikindustrie kanalisiert, ist aber dennoch legitim. Denn es anerkennt die Tatsache, daß Musik ein Produkt menschlicher Tätigkeit und keine Emanation eines Zeit- oder Weltgeistes ist. Und jede Tätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit. Es wäre daher absurd anzunehmen, daß Alban Berg im 'Wozzeck' nicht auch Probleme seines eigenen Lebens zu verarbeiten und eigene Phantasien zu vergegenständlichen versucht hätte!

4. Aktuelle Forschungsfragen zur szenischen Interpretation

- (1) Die tragende These Schellers ist, daß der Erfahrungsbezug von den SchülerInnen selbst vollzogen wird und in der Einfühlung in das Fremde (hier also den historischen Kontext und die atonale Musik) geschieht. Dieser These liegt die Annahme zugrunde, daß die SchülerInnen, wenn sie sich in Rollen einfühlen und in Rollen handeln, immer auch sich selbst darstellen und Inneres veröffentlichen.

Es ist immer wieder neu explizit zu überprüfen, inwieweit diese These und die ihr zugrunde liegende Annahme stimmt bzw. mit welchen der Verfahren des szenischen Spiels sie realisierbar ist. Kurz gesagt lautet die (Forschungs-)Frage: Wann bringen die SchülerInnen sich durch Einfühlung in das Fremde wirklich selbst ein? — Die Beantwortung dieser Frage dürfte für die Musikpädagogik über das szenische Spiel hinaus von Relevanz sein.

- (2) Die evidenten Erfolge der szenischen Interpretation in der Schulpraxis beweisen meines Erachtens nicht, daß es sich bei den im szenischen Spiel gemachten „Erfahrungen“ im Sinne Schellers um „musikalische Erfahrungen“ handelt, wie die Musikpädagogik sie definiert und handelt:

„Indem SchülerInnen singend, spielend, hörend, gestikulierend, improvisierend usw. mit einer ihnen weitgehend fremden Musik im Rahmen des szenischen Spiels umgehen, äußern und veröffentlichen sie geheime musikalische Gefühle, Wünsche, Phantasien und Betroffenheit. ... es müßte möglich sein, daß SchülerInnen auch in musikalischer Hinsicht etwas äußern, was sie ohne das szenische Spiel nicht tun würden“ (Stroh 1994, 10).

Es gibt noch keine einschlägigen Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex, der letztendlich die sinnvolle Übertragbarkeit von Schellers Konzeption auf den Musikunterricht beinhaltet.

- (3) In allen bisherigen Unterrichts- und sonstigen Spielversuchen zu ‘Wozzeck’ ist noch nicht explizit die These zur „Rekonstruktion Büchners“ evaluiert worden, die lautete:

„Der von Büchner dargestellte psychosoziale Kreislauf ist auch in Bergs ‘Wozzeck’ wiederzufinden, wenn man erfahrungsbezogen mit der Musik umgeht und das als Drama aufgebaute Kunstwerk, um dessen Geschlossenheit sich Berg so viel Sorgen gemacht und dessen Konstruktion ihm so viel Mühe bereitet hat, auflöst und als Musikdramenfragment benutzt“ (Stroh 1994, 6).

Diese These besagt, daß die Ent-Aktualisierung Büchners durch den Kunstwerkcharakter des Berg'schen Opus bedingt ist und — umgekehrt — eine Aktualisierung die Auflösung dieses Kunstwerkcharakters voraussetzt, wobei die szenische Interpretation ein ideales organisches Auflösungsmittel darstellt.

- (4) Eine weitere Frage hat sich uns bereits bei 'Carmen' aufgedrängt und wurde in 'Wozzeck' ganz akut: Kann die szenische Interpretation den historischen Stoff losgelöst von der Tatsache bearbeiten, daß er von einem Menschen — hier einem Komponisten, der 100 Jahre nach den einschlägigen Ereignissen gelebt hat — angeeignet worden ist? Aus drei Gründen erscheint uns zur Zeit diese Loslösung nicht möglich:

- Erstens ist angeeignete Wirklichkeit nicht die Wirklichkeit selbst. (Büchner kann hier aufgrund seiner Authentizität und seines spezifischen Realismus über das Grundproblem hinwegtäuschen.)
- Zweitens interessieren sich SchülerInnen grundsätzlich immer für die Menschen, die Musik machen - und das finde ich gut so. Denn:
- Drittens machen Menschen Musik und nicht ein Zeit- oder Weltgeist.

Wenn aber der Komponist bei einer szenischen Interpretation miteinbezogen werden muß, so hat dies methodische Konsequenzen. In diesem Zusammenhang planen wir Spielverfahren, die neben den *dramatis personae* auch den Komponisten und geeignete weitere Figuren in Szene setzen. Mein erster Versuch ging, wie könnte es anders sein, zu „Tristan“, also Richard Wagner, Mathilde Wesendonk, Cosima Richter usw.

Alle hier genannten Fragen lassen sich als Operationalisierungen eines Grundproblems der szenischen Interpretation formulieren, das folgendermaßen lautet:

Wenn das historisch, sozial und psychologisch Fremde als Möglichkeit benutzt wird, um tabuisierte und unterbewußte, verdrängte und angstbesetzte Phantasien und Utopien, Hoffnungen und Befürchtungen zu veröffentlichen, so ist in jedem einzelnen methodischen Schritt zu fragen, wie sich hierbei die Aneignung des Fremden zur Aneignung der eigenen, aktuellen Lebenssituation verhält. Die tragende These der szenischen Interpretation ist es, daß die beiden Aneignungsweisen sich gegenseitig übers Ganze betrachtet optimieren.

Literatur

- BERG (1965): Briefe an seine Frau, München/Wien.
- BERG, EA (1980): „Bergiana“, in: Schweiz. MZtg. 3, S. 147-149.
- BRINKMANN, R (1992): Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen (= Szenische Interpretation von Opern Band 2).
- BROZIO, R u.a. (1981): „Ist sie doch selber Schuld, die dumme Kuh!“ Sexualaufklärung in der BRAVO als Unterrichtsthema, Weinheim (= Lehrerhilfen hg. von b:e).
- BRUHN, S (1986): Die musikalische Darstellung psychologischer Wirklichkeit in Alban Bergs 'Wozzeck', Frankfurt.
- FREUD, S (1917): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Frankfurt/Main 1970 (= Band 1 der Freud-Studienausgabe).
- GROSSE, W (1988): Georg Büchner: Woyzeck. Der Hessische Landbote. Interpretation von Wilhelm Große, München (= Oldenbourg-Interpretationen Band 6).
- HANSELMANN, B (1992) (Hg.): Alban Berg. Wozzeck, München (PremOp-Verlag).
- HENTIG, H von (1973): Schule als Erfahrungsraum?, Stuttgart.
- JARGMANN D (1985): Alban Berg, Wilhelm Fliess und das geheime Programm des Violinkonzerts, in: Österr. MZtg. 1, S. 12-21.
- KAISER, HJ (1992) (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmung, Erkennen, Aneignen, Essen (= MpF 13).
- LUGERT, WD und SCHÜTZ, V (1990) (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart.
- MAHLER-WERFEL, A (1960): Mein Leben, Frankfurt/Main.
- NEBHUTH, R und STROH, WM (1990): Szenische Interpretation von Opern — Wieder eine neue Operndidaktik?, in: Mu + Bi 1, S. 16-21.
- DIESS. (1990): Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen (= Szenische Interpretation von Opern Band 1).
- PERLE, G (1987): Das geheime Programm der Lyrischen Suite, in: Alban Berg. Kammermusik I, hg. von HK Metzger und R Riehm, München (= Musik-Konzepte Heft 4).
- PETERSEN, P (1985): Alban Berg. Wozzeck. Eine semantische Analyse unter Einbeziehung der Skizzen und Dokumente aus dem Nachlaß Bergs, München.
- SCHELLER, I (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein.
- DERS. (1987): Szenische Interpretation: Georg Büchner: Woyzeck. Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichten; Oldenburg.
- DERS. (1989): Wir machen unsere Inszenierung selber (1). Szenische Interpretation von Dramentexten, Oldenburg.
- SCHOLZ, R und Schubert, P (1982) (Hg.): Körpererfahrungen, Reinbek.
- STENZL, J (1985): Alban Berg und Marie Scheuchl: in Österr. MZtg. 1, S. 22-30.

- STROH, WM (1982): Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: Mu + Bi 6, S. 403-407.
 DERS. (1985): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: HG Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. Laaber (= MpF 6), S. 145-160.
 DERS. (1994): 'Wozzeck'. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen (= Szenische Interpretation von Opern Band 3).

Anhang

Dokument 1: Zur 5. Szene des 1. Akts von 'Wozzeck':

Marie: Geh einmal vor Dich hin!
 Über die Brust wie ein Stier und ein Bart wie ein Löwe.
 So ist Keiner!
 Ich bin stolz vor allen Weibern!

Tambourmajor: Wenn ich erst am Sonntag den großen Federbusch hab'
 und die weißen Handschuh!
 Donnerwetter!
 Der Prinz sagt immer: Mensch! Er ist ein Kerl!

Marie: Ach was!
 Mann

Tambourmajor: Und Du bist auch ein Weibsbild!
 Sapperment! Wir wollen eine Zucht von Tambourmajors anlegen.
 Was?!

Marie: Laß mich!

Tambourmajor: Wildes Tier!

Marie: Rühr mich nicht an!

Tambourmajor: Sieht Dir der Teufel aus den Augen?

Marie: Meinetwegen, es ist Alles eins!

Mögliche Haltungen zum Satz „Rühr mich nicht an!“:

- Ich bin vor meinem Ziel. „Rühr mich nicht an!“ beschleunigt jetzt das Erreichen dieses Ziels.
- Ich merke, daß ich mit meinem „Geh einmal vor dich hin“-Spiel doch zu weit gegangen bin. Jetzt ist es aber zu spät, das Spiel fordert seinen Preis.
- Ich habe einfach Angst, daß der Tambourmajor gewalttätig wird. Lieber schnell nachgeben, damit es bald vorüber ist.

- Ich verachte diesen Tambourmajor plötzlich abgrundtief. Es ekelt mich vor ihm. Da ist mir alles eins.
- Ich merke plötzlich, was sich gehört und was die Leute sagen werden. Da möchte ich den Tambourmajor doch zurückpfeifen.
- Ich weiß nicht mehr, was ich will. Ich bin ganz durcheinander.
- Ich will eigentlich, daß der Tambourmajor mich liebt. Dann kann er auch mit mir schlafen.
- Ich weiß schon längst, daß alle Männer gleich sind. Damit habe ich mich abgefunden.
- Ich wehre zwar spontan ab, weiß aber, daß es nachher doch Spaß macht.
- Plötzlich muß ich an Wozzeck denken und merke, daß ich eigentlich nur ihn liebe.
- Ich habe Lust und zugleich Angst vor den Konsequenzen, vor allem vor Wozzecks Eifersucht.
- Wozzecks Eifersucht soll endlich mal einen Denkwort bekommen!

Dokument 2:

„Monika kennt ihren Freund erst seit vier Wochen. Toni hat schon einmal vom Miteinanderschlafen gesprochen, aber so schnell gibt es das bei ihr nicht. Dann kam Tonis Geburtstag. Sie feiern... [viel Alkohol, es wird spät, nach Hause fahren mit Auto geht nicht mehr, einige Freundinnen und Freunde sagen: o.k., wir schlafen einfach hier] Monika sagt: „Und wir schlafen hier“ und deutet auf eine Liege am Fenster. Toni nimmt das als Signal für seinen Start und wird schon mächtig scharf vor lauter Erwartung. Die Türen zwischen den Räumen sind offen, die Pärchen rufen sich noch anzügliche Bemerkungen zu. Als Monika neben ihm liegt, fängt Toni gleich an, bei ihr unten anzukommen. Sie sträubt sich und wehrt sich gegen seine Hände. Das macht ihm aber gar nichts aus, er findet es toll und durch ihr Sträuben wird er nur noch erregter. Schließlich gelingt es ihm, ihr den Slip auszuziehen. Monika wagt nicht, sich noch heftiger zu wehren oder zu schreien. Vor den anderen wäre ihr das peinlich. Monika weiß nicht, was sie tun soll. „Du Schwein“, zischt sie Toni ins Ohr und preßt fest die Lippen aufeinander. Dann fühlt sie unten einen stechenden Schmerz ...“ (BRAVO 24/1979, S. 34).

Kommentar in BRAVO (S. 35): „Typisch dieser Toni, werden jetzt einige Mädchen sagen, die Jungen wollen doch immer nur das eine! [Aber...] auch Monika ist daran schuld.“ Im weiteren Verlauf wird erörtert, daß dieser Vorgang zwar „eine Schweinerei“, aber keine Vergewaltigung sei.

Dokument 3:

Aus Freud Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse 1917:

„Ehe ich Sie heute entlasse, möchte ich aber Ihre Aufmerksamkeit noch eine Weile für eine Seite des Phantasielesbens in Anspruch nehmen, die des allgemeinen Interesses würdig ist. Es gibt nämlich einen Rückweg von der Phantasie zur Realität, und das ist — die Kunst ... Der Künstler wird von überstarken Triebbedürfnissen gedrängt, möchte Ehre, Macht, Reichtum, Ruhm und die Liebe der Frauen erwerben; es fehlen ihm dazu die Mittel, um diese Befriedigung [real] zu erreichen ... Er versteht es erstens, seine Tagträume so zu bearbeiten, daß sie das allzu Persönliche, welches Fremde abstößt, verlieren und für die anderen mitgenießbar werden. Er weiß sie auch soweit zu mildern, daß sie ihre Herkunft aus den verpönten Quellen nicht leicht verraten. Er besitzt ferner das rätselhafte Vermögen, ein bestimmtes Material zu formen, bis es zum getreuen Ebenbild seiner Phantasievorstellungen geworden ist, und dann weiß er an diese Darstellung seiner unbewußten Phantasie so viel Lustgewinn zu knüpfen, daß durch sie die Verdrängungen wenigstens zeitweise überwogen und aufgehoben werden. Kann er das alles leisten, so ermöglicht er es Anderen, aus den eigenen unzugänglich gewordenen Lustquellen ihres Unbewußten wiederum Trost und Linderung zu schöpfen, gewinnt ihre Dankbarkeit und Bewunderung und hat nun durch seine Phantasie erreicht, was er vorerst nur in seiner Phantasie erreicht hatte: Ehre, Macht und die Liebe der Frauen.“ (Freud 1970, S. 365-366.)

Dokumente 4:

Der 17jährige Alban Berg schreibt an Marie Scheuchl (1902 Hausangestellte bei der Familie Berg), nachdem sie (mittels Tagebuch und Foto) bewiesen hatte, daß er der Vater ihrer am 4.12.1902 geborenen Tochter Albine ist:

„Oh Marie ich bewundere Dich und Deine Stärke!!!! Du hast Unmenschliches geleistet —! Nicht nur, daß Du die Qualen jeder Mutter mitgemacht hast — Nein! Noch viel ärgeres kam dazu. Du trägst im Leibe ein Wesen — und dieses Wesen wird Dich der ganzen Welt verraten, daß Du einmal schwach gewesen [...] Und ich habe nicht den Muth mich zu reinigen — nein ich bleibe stecken in diesem Unrath meiner Sünden. Anstatt daß ich hinaustrete in die Welt und laut verkünde: ‘Seht das ist mein Kind — das ich gezeugt — es ist mein 2. Ich!’, anstatt dessen verberge ich alles hinter einem bürgerlichen Schleier — und bin vor der Welt der liebe, unschuldige Alban — und werde viel geliebt und verehrt, statt daß man vor mir ausspuckt wie vor einem Aas —!!!!!!-!“ (Stenzl 1985, S. 22-23).

Alban Berg, dessen Familie die Jugendsünde Albans „regelte“ und natürlich streng geheim hielt, hatte so gut wie keinen Kontakt zu seiner Tochter. Dennoch schickte er ihr eine Karte für die Wiener Erstaufführung des 'Wozzeck'.

Aus einem Brief Alban Bergs an Helene Nahowski, seine spätere Ehefrau 1910:

„... ebensowenig hab ich in den ganzen 25 Jahren meines Lebens mit der eigentlichen Prostitution zu tun gehabt, zum Unterschied von Millionen Männern, die zwar nicht als ‘frei’ gelten, aber deren Junggesellenleben nur allzusehr von bezahlter Liebe beeinflußt ist. Diese Leute bringen es dann auch zusammen, nachdem sie ihrem eklen Geschlechtstrieb bei den Prostituierten gefrönt haben, sie dann als den Abschaum der Menschheit zu proklamieren, zum Unterschied von mir, dessen Lebensführung in dieser Beziehung gar nichts ‘Freies’ an sich hat, sondern schon im Philiströsen verläuft, und der ich doch eines freien Gedankens mich nicht erwehren kann!“ (Berg 1965, S. 150-151).

Willi Reich, Schüler Alban Bergs und in der Schweiz lebender Biograf schreibt über die Ehe Alban und Helene Berg:

„Was diese Frau ihm geworden ist, was sie für den Künstler nicht weniger als für den Menschen Alban Berg bedeutete, das vermag selbst der, dem das Glück näherer persönlicher Bekanntschaft mit dem Paar zuteil wurde, nur zu ahnen, aber nicht voll zu erfassen. Weit über ihr beglückendes Verhältnis zum Menschen Alban Berg hinaus, war Helene ihrem Gatten nicht nur Begleiterin auf den meisten seiner Künstlerfahrten, sondern auch mit feinsten Herzens- und Geistesbildung die kritischste Beraterin des Komponisten in seiner Arbeit. Ihre Gegenwart schenkte dem Künstler den Frieden und die Behaglichkeit eines gemütlichen Heims und damit die zu ungestörtem Schaffen notwendige Ruhe“ (Reich 1963, S. 33).

Alma Mahler-Werfel schreibt in ihren Memoiren „Mein Leben“ über Alban und Helene Berg (um 1925):

„Helene, seine Frau, war eine Tochter Kaiser Franz Josephs mit einer fast fünfzig Jahre jüngeren, schönen kleinen Korbflechterin, die der Kaiser zufällig einst in seinem Park Schönbrunn um vier Uhr früh kennengelernt hatte. Der Kaiser hatte nämlich die Gewohnheit, jeden Morgen um vier Uhr im Park spazieren zu gehen ... Wir waren täglich zusammen. Alban und Helene Berg waren und sind schwierige Menschen, aber opferfähig bis zum letzten. Und beide sind so schön...“ (Mahler-Werfel 1960, S. 145).

Helene Berg war Ende 1926 in einem Sanatorium und in der Behandlung eines Psychoanalytikers, der sagte, sie sei unglücklich verheiratet. Als sie das Alban schrieb, erhielt sie die Antwort (29.11.1923):

„Geh zu keiner Sitzung mehr. Sag dem Doktor, daß ich es Dir verboten habe und daß, wenn psychoanalytische Behandlungen überhaupt in Frage gekommen wären, wir zu Prof. Freud oder Dr. Adler gegangen wären, die wir seit vielen Jahren sehr gut kennen. In einer Woche werden wir über diesen hochstaplerischen Irrsinn dieser ‘Psychoanalyse’ lachen. Nämlich über alle diese Erklärungen von unerfüllten Wünschen, Sexualität etc. ... zu einer unglücklichen Ehe gehören doch zwei! Für mich ist es eine glückliche, die glücklichste, die ich je gesehen habe! Und was Dich betrifft, werde ich eine Rundfrage ergehen lassen.“ (Berg 1965, S. 532-533).

Anläßlich der Prager Uraufführung der ‘Bruchstücke aus Wozzeck’ und der Durchreise von Wien zur Uraufführung von ‘Wozzeck’ in Berlin verliebte sich Alban Berg in die Frau eines Industriellen, die Schwester Franz Werfels (also Schwägerin Alma Mahler-Werfels), Hanna Fuchs-Robettin. 1977 wurde einer von 14 Briefen Alban Bergs an Hanna Fuchs-Robettin aus dem Jahre 1931 veröffentlicht:

„Es vergeht kein Tag, kein halber Tag, keine Nacht, wo ich nicht an Dich denke ... Denn Du mußt wissen: Alles das, was du so über mich hören magst u. was vielleicht sogar zu lesen ist, trifft, soweit es nicht ganz falsch ist — (wie zum Beispiel das, was ich heute zufälligerweise in einem Züricher Programm las: „Eine vollendet glückliche Häuslichkeit, mit der seine Gattin ihn umgeben hat, ermöglicht ungestörtes Schaffen“), — trifft also beiläufig zu. Aber es trifft nur auf einen Menschen zu, der nur eine ganz äußerliche Schichte von mir ausmacht, auf einen Teil von mir ... Daß ich in dem Moment, wo ich arbeitend Deine Füllfeder [Geschenk von Hanna, mit der Alban Berg seine Oper ‘Lulu’

komponiert haben soll] ergreife, bei mir, also bei Dir bin, ebenso wie ich, wenn ich in Gedanken bei Dir bin, bei mir bin“ (Perle 1978, S. 70-71).

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh
Saarstraße 22
26121 Oldenburg

Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifik musikalischer Leistungsmotivation

Im Rahmen einer Diplomarbeit und der darin enthaltenen Pilotstudie ging ich der Frage nach, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der musikalischen Leistungsmotivation bei jungen Erwachsenen gibt, und wenn ja, worin sie bestehen.

Ausgangspunkt hierfür war die Beobachtung, daß in der musikalischen Öffentlichkeit augenscheinlich wesentlich mehr Männer präsent sind als Frauen. Das bezieht sich z. B. auf die Mitwirkung in Orchestern (vgl. Ermold 1992) und auch in Rockbands (vgl. Niketta/Volke/Denger 1993). Hier zählen reine Frauenbands immer noch zu den Ausnahmen. Andererseits ist festzustellen, daß an Lehrerbildungseinrichtungen für Musik-LehrerInnen (z. B. Hochschule Zwickau, Berliner Humboldt-Universität, Potsdamer Universität) wesentlich mehr Bewerberinnen und Absolventinnen zu verzeichnen sind als Bewerber und Absolventen. Da keine bessere Eignung von Männern für den Beruf des Musikers und keine bessere Eignung von Frauen für den Beruf der Musiklehrerin anzunehmen ist, ergibt sich folgende Frage: Existieren möglicherweise leistungsmotivationale Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf musikalischem Gebiet, so daß es zu den beschriebenen Erscheinungen kommt?

Der Übersichtlichkeit und Abgrenzung halber wurde hier allerdings nur das Leistungsverhalten am Instrument (auch voc.) untersucht, auch, um bessere Vergleichsmöglichkeiten der Ergebnisse zu erhalten

Zu einigen theoretischen Aspekten der Leistungsmotivation

Es existieren m.E. zwei wichtige „Stränge“ in der Leistungsmotivationsforschung, die Theorie, die sich vorwiegend auf Atkinson und McClelland als wichtige frühe Vertreter stützt (vgl. Heckhausen 1989, Weiner 1988), und jene Theorie, die in der DDR, hauptsächlich in Potsdam, entwickelt wurde und sich

auf russische ForscherInnen wie Simonow und Leontjew stützt (vgl. Meeske 1987, Lindner 1986).

Erstere beschränkt sich im wesentlichen auf die Annahme eines sogenannten „Leistungsmotivs“ (need for achievement), das Murray (1938) wie folgt beschrieb:

„... etwas Schwieriges zustandezubringen; physikalische Objekte, Menschen oder Ideen zu beherrschen, zu manipulieren oder zu organisieren; dies so schnell und so selbständig wie möglich zu tun; Hindernisse zu überwinden und einen hohen Leistungsstandard zu erreichen; über sich selbst hinauszuwachsen; mit anderen zu konkurrieren und sie zu übertreffen; seine Selbstachtung durch die erfolgreiche Ausübung seiner Fähigkeiten zu steigern.“ (Murray 1938, 164, zit. nach Weiner 1988)

Dazu sind für ihn bestimmte Determinanten erforderlich, z. B. langanhaltende Anstrengungen, Zielstrebigkeit, Entschlossenheit, Güteansprüche und „durch die Gegenwart anderer dazu stimuliert werden, sich hervorzutun, Wettbewerb genießen; Willenskraft aufwenden; Langeweile und Müdigkeit überwinden“ (ebenda).

Um dieses Bedürfnis messen zu können, entwickelte er den TAT (Thematic Apperception-Test), der (mehr oder minder überarbeitet) für viele weitere Leistungsmotivationsforscher (z. B. Gellrich) wichtiges Untersuchungsmaterial blieb.

Nachfolgende Forscher wie McClelland und Winter (1961) sowie Atkinson (1964) widmeten sich daraufhin lediglich der Frage, ob ein Individuum Leistungssituationen angeht oder sie vermeidet, unter bestimmten Aspekten. Basis für viele weitere Forschungen wurde Atkinsons „Risikowahl-Modell“, „das in den folgenden 15 Jahren wohl die meist zitierte und einflußreichste Publikation der Motivationsforschung wurde“ (Heckhausen 1989, 175). Auf diese Weise wollte Atkinson verfestigte Handlungstendenzen der Individuen errechnen, indem er das leistungsmotivierte Verhalten, so wie er es verstand, in seine Determinanten zerlegte und sie mathematisch ordnete. Hauptsächlich waren dies der Anreiz einer Aufgabe, wie er sich aus dem jeweiligen Schwierigkeitsgrad für ein Individuum ergibt, sowie die Stärke des sogenannten Leistungsmotivs. Atkinson beschrieb das Leistungsmotiv jedoch etwas anders als Murray, nämlich als die Fähigkeit, Stolz auf die eigene Tüchtigkeit zu erleben (vgl. Atkinson 1964). Rascher interpretiert: „Das Leistungsmotiv eines Individuums wird durch jene Gruppe aller Handlungsziele bestimmt, für die der Handelnde einen Gütemaßstab akzeptiert hat, der es ihm erlaubt, aus den Ergebnissen auf seine Tüchtigkeit zu schließen und dabei Stolz oder Scham zu empfinden ...“ (Rascher 1992, 25).

Demzufolge gäbe es Personen mit ausgeprägtem Erfolgsmotiv (Me), die Leistungen angehen, weil sie Stolz auf ihre Tüchtigkeit bei Erfolg antizipieren, und Personen mit ausgeprägtem Mißerfolgsmotiv (Mm), die Leistungen lieber aus dem Weg gehen, weil sie Mißerfolg mit dem nachfolgenden Gefühl der Scham antizipieren.

Holzkamp wirft dieser Theorie der Leistungsmotivation einen „Zirkelschluß“ vor, wenn sie annehme, Leistungen seien aus sich selbst heraus (intrinsisch), um der Leistung willen, eben durch ein „Leistungsmotiv“, begründet.

Auch Weiner meldet hier (m.E. berechnete) Bedenken an:

„Es ist offenkundig, daß sich in unserer Gesellschaft die große Mehrheit der Individuen mit irgendwelchen leistungsbezogenen Tätigkeiten beschäftigt, wie zum Beispiel die Schule zu besuchen oder irgendeinen Beruf auszuüben. Dies scheint der postulierten Tendenz zur Vermeidung leistungsbezogener Tätigkeiten bei Individuen für die $M_m > M_e$, zu widersprechen. Leistungsbezogene Tätigkeiten werden jedoch nicht nur in Angriff genommen, um Leistungsbedürfnisse zu befriedigen. Leistungsverhalten kann auch durch das Vermeidenwollen von Strafe oder durch das Streben nach Macht oder sozialem Anschluß motiviert sein.“ (Weiner 1988, 155 f.)

Kuhl z.B. versuchte, das erkannte Defizit der Theorie zu beheben, indem er zwar die Existenz eines Leistungsmotivs nicht gleich in Frage stellte, aber neben der tüchtigkeitszentrierten Zielperspektive noch andere Zielperspektiven zuließ. „Aus diesem Grunde schlägt Kuhl (1983, S. 75) für die Theorie der Leistungsmotivation eine Erweiterung des formalen Rahmens vor, in dem neben der tüchtigkeitszentrierten Zielperspektive eine:

- a) lernorientierte
- b) sozialorientierte und
- c) talentorientierte

Zielperspektive vorausgesetzt wird. Kuhl nimmt an, daß sich verschiedene Personen darin unterscheiden, welche Zielperspektive sie bevorzugt thematisieren.“ (Rascher 1992, 20 f.)

Die in Potsdam von Meeske u. a. entwickelte Theorie der Leistungsmotivation geht von Anfang an von anderen Voraussetzungen aus, wodurch die beschriebenen gedanklichen Einengungen vermieden werden.

Die ForscherInnen führen — wie entsprechende russische (Simonow Leontjew) und auch deutsche (Holzkamp-Osterkamp) AutorInnen — jede Handlung (auch Leistungshandlung) zurück auf verschiedenste Bedürfnisse bei verschiedenen Individuen. Hierbei spiegeln die Bedürfnisse in der Psyche objektiven

Bedarf („sinnlich-vital“ bzw. „produktiv“ — vgl. Holzkamp-Osterkamp 1976) wider, ermöglichen dem Individuum durch emotionale Bewertung seines Zustandes (= Zustandswert) und die emotionale Bewertung von Umweltobjekten bzw. -erscheinungen (= Umgebungswertigkeit — d.h. Trennung jener Objekte, die zur Bedürfnisbefriedigung geeignet sind von solchen, die es nicht sind bzw. diese gar hemmen) eine zielgerichtete Handlungsaufnahme in Richtung auf ein positiv bewertetes Umweltobjekt (Motiv). Die ausführlichen Begriffsbestimmungen sind nachzulesen bei Meeske (1987).

Lindner definiert die Motivation zusammenfassend als:

- „die im Ergebnis der Aktualisierung von Bedürfnissen und Wertorientierungen entstehende
- Antizipation höherer Lebenswertigkeit
- sowie daß dadurch Handlungen und Objekte persönlichen Wert gewinnen, die zu seiner Verwirklichung führen, weil sie inhaltlich geeignet und persönlich realisierbar sind
- und daß infolge der so entstandenen Widerspruchssituation zwischen dem als notwendig bewerteten und dem tatsächlich oder als möglich angenommenen Lebenszustand diese Handlungen ausgelöst und bis zur Erreichung des Zielzustandes bzw. bis zu neuen 'lebensrelevanten' Ereignissen aufrechterhalten werden.“ (Lindner 1986, 679)

Bezogen auf die Leistungsmotivation stünde hier nicht nur die Antizipation von Stolz und Scham, sondern die Antizipation jeder höheren Lebenswertigkeit (z.B. Anerkennung, Macht, soziale Harmonie, Selbstbestätigung u.a.) im Vordergrund.

Kühn (1985), Marche (1988) u. a. beschrieben die Leistungsmotivation als Form der Motivation, die auf *leistungsorientierte Handlungen* abzielt. Diese seien durch objektive (Normen) und subjektive Sach- und Güteansprüche gekennzeichnet, d.h., das Individuum muß zur Bewältigung dieser Handlungen (und damit zur Bedürfnisbefriedigung) *Anstrengungen* unternehmen (vgl. Marche 1988). Die Wichtigkeit der Sachansprüche des Individuums in einer konkreten Leistungssituation betonte Lindner (1984) und warf der traditionellen Leistungsmotivationstheorie die Überbetonung der Güteansprüche vor.

Gehen wir von der multidimensional motivierten Leistungshandlung aus, so lassen sich in dem von Murray beschriebenen Leistungsmotiv tieferliegende grundsätzliche Basisbedürfnisse erkennen: Bedürfnis nach Macht (Umweltkontrolle), Bedürfnis nach Anerkennung, Bedürfnis nach Selbstbestätigung und

Selbstverwirklichung. Dabei hat die Frage nach Erfolgsmotiviertheit oder Mißerfolgsmotiviertheit durchaus noch ihren Platz, aber eben nur noch als ein Aspekt einer umfassenderen Betrachtung von Leistungshandlung. Von Potsdamer ForscherInnen wird sie umschrieben mit dem Terminus „Realisierungserwartung“. Hiermit ist ein psychischer Zustand beschrieben, der „auf die Einschätzung der subjektiven Leistungsvoraussetzungen bezüglich einer bestimmten Anforderung gerichtet ist“ (Marche 1987). Verfestigungen von prinzipieller Erfolgsmotiviertheit und Mißerfolgsmotiviertheit werden hierbei nicht ausgeschlossen.

Erlebach, Ihlefeld und Zehner machen innerhalb der Motivationstheorie noch auf volitive Aspekte aufmerksam, die erforderlich sind, um die Leistungsmotivation bis zum Ziel hin aufrechtzuerhalten (vgl. Erlebach, Ihlefeld, Zehner 1986). Heckhausen und Gollwitzer nannten diese Phase der Motivation auch *realisierungsorientierte* Motivationsphase (vgl. Heckhausen 1989, vgl. Gollwitzer 1991), Kuhl nannte sie *Realisierungsmotivation* (vgl. Kuhl 1983).

In der Pilotstudie wurde jedoch nur auf die handlungsinitiierende Phase der Motivation eingegangen und nach unterschiedlichen Bedürfnissen und Motiven der Geschlechter gefragt, die eine musikalische Leistungshandlung veranlassen. Diese Fragestellung und die Kritik bezüglich meines Forschungsvorhabens an der bürgerlichen Leistungsmotivationstheorie machen deutlich, daß auf die Potsdamer Leistungsmotivationstheorie als Basis zurückgegriffen wurde.

Zu einigen Aspekten der musikalischen Leistungsmotivation

Haben sich viele ältere Studien zur Motivation, speziell zur Leistungsmotivation, mit allgemeinen Persönlichkeitszügen beschäftigt (vgl. Atkinson, Heckhausen), die im Hinblick auf dieses Thema relevant scheinen, wenden sich neuere Studien (Vol 1982; Schmalt 1976; de la Motte-Haber 1985) bereichsspezifischen Problemen zu.

In der neueren Literatur zur musikalischen Leistungsmotivation wenden sich die Forschungen oft dem „Hoffnung auf Erfolg (HE)-versus-Furcht vor Mißerfolg (FM)-Schema“ und dem Atkinsonschen Ansatz auf dem Gebiet der Musik zu (vgl. Reinhard 1979), obwohl auch zaghafte Ansätze der Erweiterung dieses Schemas zu verzeichnen sind (de la Motte-Haber 1985), ohne aber daß explizit die Theorie der Leistungsmotivation auf musikalischem Gebiet damit weiterentwickelt wurde.

So nimmt Reinhard einen nachgewiesenen direkt proportionalen Zusammenhang im schulischen und im musikalischen Bereich bei SchülerInnen an. Hohe Erfolgsmotivation im musikalischen Bereich führt sie hauptsächlich auf hohe mütterliche Erziehungsintensität und außerschulische musikalische Förderung zurück.

„Eine hohe mütterliche Erziehungsintensität — Strenge und Unterstützung — ist der mit Abstand bedeutsamste Faktor zur Vorhersage der Erfolgsmotivation im musikalischen Bereich.“ (Reinhard 1979, 26)

In einem späteren Artikel macht sie aufmerksam auf sogenannte „extrinsische“ Motivierungsmöglichkeiten durch den Lehrer. „Intrinsische“ Motivation setzt sie mit Interesse gleich, während sie extrinsische Motivation als durch äußere Faktoren gesteuert ansieht. So kann ein Lehrer quasi von außen derart auf den Schüler wirken, daß dieser in Leistungsbereitschaft versetzt wird, d. h. motiviert ist. An dieser Stelle nun macht auch sie aufmerksam auf die Bedeutung der Bedürfnisse des Schülers, die für diesen Vorgang wichtige Voraussetzung sind, so z. B. das Bedürfnis nach Anerkennung: „Für einen Schüler, der nicht intrinsisch motiviert ist, kann Lob das Bedürfnis nach einer guten Beziehung zum Lehrer, nach Anerkennung und Geltung befriedigen. Lob informiert über musikalische Leistung ... und kann somit als Selbstbekräftigung dienen.“ (Reinhard 1985, 228) Sie macht hier auch aufmerksam auf die Möglichkeit der Kopplung verschiedener Bedürfnisse, die das Lob des Lehrers dann zum Motiv werden lassen, sich um hohe Leistungen zu bemühen. „Lob kann eine Kombination von Fremdbekräftigung und Information zur Selbstbekräftigung darstellen.“ (Ebd.)

Die humanistische Schule schreibt künstlerische Leistungen dem äußerst hoch angesetzten Motiv nach Selbstverwirklichung zu. Helga de la Motte-Haber betont hierzu: „Selbstaktualisierung (= Selbstverwirklichung, d. V.) hebt sich dadurch von anderem Streben ab, daß sie keinerlei pragmatische Funktion hat, sie ist geradezu das Gegenteil der von Anreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit angespornten Leistungsmotivation.“ (de la Motte-Haber 1985, 365)

Im Vergleich mit Maslows Stufenmodell der Motive gibt sie zu bedenken: „Die Analyse von Künstlerbiographien zeigt ein genuin künstlerisches Ausdrucksbedürfnis, bei dem die Verwirklichung eines Talents zum Antrieb kreativer Leistungen wird. Aber es geht aus ihr nicht jener hierarchische Aufbau der Motive hervor, der vorsieht, daß erst alle primitiven Bedürfnisse befriedigt sein müssen, ehe an Selbsterfüllung zu denken ist. Der künstlerische Ausdruck scheint sich doch oft gegen viele widrige Umstände durchzusetzen und nicht nur

auf der Insel der Glücklichen zu gedeihen, wo der in harmonischem Einklang mit sich selbst Befindliche in spielerischen Tätigkeiten seine volle Befriedigung findet.“ (A.a.O., S. 366)

Als Beispiele führt sie die Biographien von Bach, Liszt und Wagner an; diese äußerten, von einem „kompositorischen Drang“ besessen zu sein (vgl. ebd.)

Schmalt entwickelte das sogenannte „LM-Gitter“, einen Test, der in einem Teil auch vorgibt, musikalische Leistungsmotivation zu messen. Schmalt geht allerdings auch von einem Leistungsmotiv im Atkinsonschen Sinne aus und wertet die Probandenantworten nur nach HE und FM aus (vgl. Schmalt 1976).

Ernst Behne geht von der nämlichen Voraussetzung aus. Er erforschte außerdem Horners Annahme eines Motivs „Furcht vor Erfolg“ bei Frauen (d.h. vor den sozialen Konsequenzen, die erfolgreiche Frauen oft schmähen) an Schulmusikstudentinnen mit einem eher unsicheren Fazit: Scheinbar haben angehende Musiklehrerinnen 1979 in der BRD zumindest sehr viel weniger Furcht vor Erfolg als 1967 Horners amerikanische Studentinnen. Allerdings vermutet er ein anderes Ergebnis für angehende Dirigentinnen, denen er viel mehr Furcht vor Erfolg zuschreibt, d.h. Furcht vor den sozialen Konsequenzen des Erfolgs als Frau im Beruf (vgl. Behne 1979).

Job warnt vor einer zu schnellen Übertragung der Theorie der Leistungsmotivation auf den gesamten musikalischen Bereich, da es hier in bestimmten Gebieten außer auf Erfolg und Mißerfolg durchaus auch auf andere Parameter wie Einstellungen und ästhetische Erfahrungen ankommt. Er äußert zwar „nicht, daß das musikalische Feld ein ... Handlungsraum sei, der sich nur mit Gewalt leistungsthematisch strukturieren ließe, in Wirklichkeit jedoch mit den basalen Axiomen der Leistungsmotivation nur wenig zu tun habe. ... Viele ... musikalische Verhaltensweisen sind durchaus grundsätzlich leistungsthematischer Natur, wie z.B. Notenlernen, Beherrschen eines Instruments, und von daher eng mit den Leistungsdeterminanten Erfolg und Mißerfolg verbunden (Job 1988, 19).

Aber Job hält es für bedenklich, affektive und ästhetische Erfahrungen sowie Einstellungen, die hauptsächlich in anderen als den o.g. musikalischen Bereichen vermittelt werden sollen, völlig außer acht zu lassen, wie es die Theorie der Leistungsmotivation (in der Atkinsonschen Tradition) mit sich bringt (vgl. ebd.). Ich möchte diese Auffassung unterstreichen und hinzufügen, daß auch die Leistung beim Beherrschen eines Instruments von affektiven und ästhetischen Erfahrungen und Einstellungen sowie von außermusikalischen Determinanten ab-

hängt und mit der älteren Theorie der Leistungsmotivation nicht erfaßt werden kann.

Auch für Helga de la Motte-Haber scheinen noch andere Parameter für das Erbringen einer Leistung bedeutsam zu sein. So verweist sie u. a. auf das Machtmotiv, das nach Adler Grundlage unseres gesamten Handelns ist. Sie bringt dieses Motiv, dem sie den pejorativen Beigeschmack zu nehmen versucht (durch Umschreibung mit „Kompetenz“), in Verbindung mit musikalischen Berufen, z. B. dem des Dirigenten. Musikalische Kompetenz und „Macht“ über das Orchester sind hier wesentliche Voraussetzungen für die musikalische Leistung. Auch der pädagogische Beruf im allgemeinen und der musikpädagogische im besonderen verlangen diese Faktoren zur Erbringung von Leistung (vgl. de la Motte-Haber 1985).

Bastian hat sich zwar nicht explizit zur musikalischen Leistungsmotivation geäußert, aber in einer repräsentativen Studie verschiedene Funktionen von Musik für seine Probanden erfragt. Solche Funktionen sind z. B.

- „Ich fühle mich in der Musik einfach geborgen.“
- „Als Musiker helfe ich ein bißchen als Therapeut.“
- „Ich genieße den Beifall des Publikums.“
- „Musikmachen ist für mich eine Selbstbestätigung.“ (Bastian 1991, 157.)

Meines Erachtens haben diese Funktionen starken Bedürfnischarakter und können — mit entsprechenden äußeren Gegebenheiten — leistungsmotivierend wirken. Bastians Probanden gehören auch einem stark leistungsmotivierten Kreis an: alle waren TeilnehmerInnen des Wettbewerbs „Jugend musiziert“. Erfolg, Mißerfolg und Aufgabenschwierigkeit bzw. Anreiz der Aufgaben sind sicherlich entscheidende Faktoren zur Bestimmung der hohen Leistungsmotivation dieser Gruppe; aber mit Sicherheit spielen auch andere Motive eine große Rolle, so hohe Leistungen zu erbringen bzw. zu „versagen“, wie z. B. das Fachpublikum, die Konkurrenzsituation u. a.

Eventuell hat z. B. die genannte Funktion „Ich genieße den Beifall des Publikums“ mit dem Bedürfnis nach Anerkennung zu tun oder „Ich fühle mich in der Musik einfach geborgen“ mit dem Bedürfnis nach Wärme und Geborgenheit. Bastian erforschte in diesem Zusammenhang die Übermotivation, die bei diesem Probandenkreis m. E. aufs engste mit der Leistungsmotivation zusammenhängt. Möglicherweise entspricht in diesem Sinne das Musizieren in einem Ensemble einem Kontaktbedürfnis, die Aussicht auf Erfolg in der Öffentlichkeit vielleicht dem Bedürfnis nach Anerkennung.

De la Motte-Haber führt an, daß sich Spaß und Leistung in der Musik speziell im Unterricht, nicht ausschließen müssen, sondern im Gegenteil häufig zusammenhängen. Sie impliziert dabei die positiven Emotionen nach Anstrengungserfolg, allerdings nur bezogen auf „Stolz auf die eigene Tüchtigkeit“, also in der Tradition McClellands und Atkinsons (vgl. de la Motte-Haber 1987).

Könnten die positiven Emotionen nach Anstrengungserfolg aber nicht auch mit der Anerkennung zu tun haben, die der Schüler nun genießt, oder mit anderen Bedürfnissen, die jetzt erfüllt sind -außerhalb des Stolzes auf Tüchtigkeit? Unter Verweis auf Kuhl (s. o.), der zwischen tüchtigkeitszentrierter, sozialorientierter, lernorientierter und talentorientierter Leistungsmotivation unterscheidet, sowie unter Verweis auf Positionen der Potsdamer Schule gehe ich im folgenden davon aus.

Die Hypothesen der hier skizzierten Pilotstudie nehmen auf diese Überlegungen Bezug, indem sie vermuten, daß in der Bevorzugung der Zielperspektive geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen:

1. Es bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede in der musikalischen Leistungsmotivation junger Erwachsener.
- 2.a) Junge Frauen sind personenbezogener zu motivieren, auf musikalischem Gebiet hohe Leistungen zu erbringen. Das zeigt sich z. B. in einer größeren Orientiertheit auf die Lehrkraft und auf das Bedürfnis, anderen mit ihrer Musik helfen zu wollen. Sie erbringen aber auch eher musikalische Leistungen als Normanpassung an die Umwelt, die ihnen mit bestimmten Erwartungen gegenübertritt, sind eher durch Pflichten und Zensuren zu Leistungen zu motivieren.
- b) Junge Männer sind eher zu hohen musikalischen Leistungen zu motivieren, um sich selbst zu bestätigen. Sie musizieren auch eher, um von anderen anerkannt zu werden.
- c) Gemeinsamkeiten bestehen in dem Spielen des Instruments aus Spaß, das insgesamt als das größte Motiv angesehen wird, sich um hohe Leistungen zu bemühen.

Zu einigen Ergebnissen der Pilotstudie

Der geringe Probandenkreis von 10 StudentInnen (Musikpädagogik) ermöglichte zwar die umfangreiche Einzelfallanalyse als Methode (2 Fragebögen nach

Bastian 1991 und Marschner 1991, 1 Interview, 1 Informationsgespräch mit den Lehrkräften), konnte aber natürlich keine repräsentativen Ergebnisse liefern.

Die Ergebnisse können jedoch erste Hinweise sein für die folgende Dissertation.

Einige wichtige Resultate seien hier wiedergegeben.

Zur besseren Einsicht in die Vorgehensweise bei der Einzelfallanalyse seien hier zwei Beispiele herausgegriffen. Das erste Beispiel bestätigte voll meine Arbeitshypothesen, das zweite Beispiel scheint etwas widersprüchlich und zeigt Schwachstellen in der Vorgehensweise, die es künftig durch Entwicklung eines gültigen Meßinstrumentariums (auch für quantitative Untersuchungen) zu vermeiden gilt.

1. Zu einigen Untersuchungsergebnissen über Sven F.

Einige Ergebnisse aus den Fragebögen und Interpretation

Sven ist vermutlich sehr leistungsmotiviert auf musikalischem Gebiet.

So ist er im Prinzip optimistisch beim Erarbeiten von Musikstücken, setzt sich hier auch hohe Ziele. Mißerfolg im musikalischen Bereich führt er manchmal auf seine Schußligkeit zurück, selten auf äußere Faktoren wie Pech und selten auf mangelnde Fähigkeiten. Konnte er eine Anforderung nicht erfüllen, ärgert er sich sehr. Erfolg führt er zwar nur manchmal auf seine guten Fähigkeiten zurück, setzt sich nach Erfolg aber meist noch höhere Ziele, was für prinzipielle Erfolgsmotiviertheit spricht. Sven paßt sich scheinbar kaum äußeren Normen an. So bemüht er sich überhaupt nicht aus Pflichtgefühl um hohe Leistungen; gute Zensuren motivieren ihn nur selten.

Auch die Personenorientiertheit in bezug auf Leistungsmotivation scheint nicht sehr ausgeprägt zu sein. So trifft für ihn überhaupt nicht zu: „Ich bemühe mich um gute Ergebnisse im Instrumentalspiel, weil ich dadurch anderen helfen kann“. Allerdings gibt er an, daß es ihn doch schon motiviert, wenn seine Lehrerin ihn lobt. Einen Lehrerwechsel nahm er vor, weil der Lehrer seinen technischen Anforderungen nicht mehr genügte und auch mangelnde Übeanweisungen gab.

Zum Bedürfnis nach Anerkennung schreibt er, daß es ihn manchmal zu hohen Leistungen anspornt. Jedoch ist die Funktion von Musik, die für ihn am meisten

bedeutet: „Ich genieße den Beifall des Publikums.“ Auch hätte er als Orchester-
musiker Furcht, in der Öffentlichkeit zu versagen, was für ihn am meisten gegen
diesen Beruf spricht. Andererseits wäre ihm z. B. ein Pultplatz in einem Orche-
ster egal.

Selbstbestätigung scheint für Sven in der Musik sehr motivierend zu sein, dar-
auf führe ich die Tatsache zurück, daß er sich nur selten von anderen bei instru-
mentalischen Schwierigkeiten helfen läßt. Selbstbestätigung gibt er auch neben and-
eren als wichtige Funktion von Musik an. Selbstkritik steht für ihn höher als
Fremdkritik. Der höchste Anspruch, der an ihn gestellt wird ist der, den er sich
selbst stellt. Etwas selbst zu gestalten und seine Phantasie und Kreativität auszu-
leben, haben für ihn ebenfalls einen hohen Stellenwert. Emotionen sind —
gleichwertig etwa mit Selbstbestätigung — wichtige musikalische Funktionen,
so z. B. Geborgenheit, auftretende Hochgefühle und andere. Außerdem fällt auf,
daß Freude am Spielen des Instruments früher offenbar das einzige Übmotiv für
ihn war.

Interpretation

Gemäß meinen Vermutungen scheint in der Leistungsmotivation von Sven die
Personenorientiertheit keine große Rolle zu spielen. Zwar gibt er eine gewisse
Orientiertheit auf die Lehrerin zu, durch die Gründe für einen Lehrerwechsel je-
doch scheint mir dabei die wertende, einschätzende Funktion im Vordergrund zu
stehen. Auch die Anpassung an äußere Erwartungen und Normen ist — wie in
meinen Arbeitshypothesen angenommen — gering.

Zum Bedürfnis nach Anerkennung scheint er widersprüchliche Aussagen zu
machen, jedoch gleichgültig ist ihm die Anerkennung anderer als motivierender
Faktor sicherlich nicht. Eventuell trifft auch hier zu, daß die direkte Frage nach
diesem Motiv als „peinlich“ empfunden und deshalb abmildernd beantwortet
wird. Das gilt es, im Interview genauer zu hinterfragen.

Meine Arbeitshypothesen würden auch die hohe Einschätzung der Selbstbestä-
tigung durch Sven stützen sowie die Favorisierung der Freude am Spielen des
Instruments als einziges früheres Übmotiv.

Einige Ergebnisse aus dem Interview und Interpretation

Auch das Interview ergab, daß die Personenorientiertheit als leistungsmotivierender Faktor so gut wie nicht in Betracht für Sven kommt. Er sagte z.B. eindeutig, daß er lieber Musiker als Musiklehrer geworden wäre, daß aber seine musikalischen Leistungen hierfür nicht ausreichten. Anderen helfen zu wollen mit Musik käme schon vor, sei aber nie ein Motiv, sich um besonders gute Leistungen zu bemühen. Die Lehrerbezogenheit sei auf die wertende Funktion desselben zurückzuführen. Sich äußeren Normen wie z.B. dem „guten Ton im Elternhaus“ anzupassen, komme für ihn nicht in Frage, deshalb machte und mache er keine Musik.

Hingegen zeigte sich, daß das Bedürfnis nach Anerkennung doch eine starke motivierende Rolle für Sven spielt. So betonte er die realistische Einschätzung, die im Fragebogen von Bastian an der Stelle gefragt ist, wo es u.a. um den Pultplatz geht. Eine realistische Einschätzung seiner Fähigkeiten verbiete ihm sowohl den Wunsch, in einem A-Orchester zu spielen, als auch den Wunsch, einen Pultplatz einzunehmen. Wenn er aber träumen dürfe, verhielte er sich anders, würde eben in einem A-Orchester spielen usw. Er erinnerte sich an seine Mitwirkung in einer Band, in der er unbewußt versuchte, die Spitzenposition einzunehmen und deshalb öfter von den anderen Mitgliedern zurechtgewiesen werden mußte.

Als wichtigstes Motiv, hohe Leistungen zu erbringen auf dem Gebiet der Musik, kennzeichnete er aber eindeutig den Spaß am Spielen des Instruments, der für ihn mit emotionalen Faktoren (z.B. „den Frust von der Seele spielen“) eng zusammenhänge. An die 2. Stelle setzte er das Bedürfnis nach Selbstbestätigung, das er ausführlich mit Beispielen aus seiner „Laufbahn“ ausschmückte, z.B. mit einem Mißerfolg bei einer Bewerbung an der HdK in Berlin. Hier sei es natürlich nicht befriedigt worden, woran er einige Zeit zu arbeiten hatte. Den Beifall des Publikums — so präziserte er — genieße er hauptsächlich von Fachpublikum, da es wertet und ihm den Stand seiner Leistungen anzeige. „Laien klatschen ja sowieso immer“, war sein Kommentar.

Interpretation

Die Annahmen nach dem Fragebogen wurden im wesentlichen bestätigt. Die Frage nach dem Bedürfnis nach Anerkennung wurde dahingehend geklärt, daß

es für ihn doch eine wichtige Rolle spielt. So kann ich an Svens Beispiel meine Arbeitshypothesen voll verifizieren.

Leistungsmotivierend wirken das Bedürfnis nach Selbstbestätigung und das nach Anerkennung. Seine Leistungsmotivation weist kaum Orientierung an äußere Erwartungen oder an Personen auf. Wichtigstes Motiv zum Erbringen musikalischer Leistungen ist der Spaß am Spielen des Instruments, gekoppelt mit verschiedenen emotionalen Parametern.

Einige Ergebnisse aus dem Informationsgespräch und Interpretation

Auch das Informationsgespräch bestätigte die bisherigen Ergebnisse. Svens Klavierlehrerin, Frau R., bestätigte, daß Sven überaus leistungsmotiviert sei, weil es ihm offenbar Spaß mache, sein Instrument zu spielen, seine sehr guten Fähigkeiten auszuleben. Das äußere sich insbesondere darin, daß er viel zusätzlich zum normalen Studienprogramm auf diesem Gebiet aktiv werde, viele InstrumentalistInnen und Sängerinnen begleiten würde, Spaß an der Erarbeitung von „außerplanmäßigen“ Programmen hätte u.s.w. Für ihn seien das keine Pflichten in dem Sinne, da die Motivation von innen (intrinsische Motivation) zu stark sei. Frau R. wollte den Begriff des „Pflichtgefühls“ lieber mit „Zuverlässigkeit“ umschreiben.

Ein weiteres stark ausgeprägtes Motiv zur Erbringung von Leistungen sehe sie in dem Bedürfnis nach Anerkennung, das sich in einer großen Vorspielangst zeigt, die Sven aber geschickt verbergen kann. Jedoch äußerte er sich vor dem letzten Vorspiel direkt verbal dahingehend, daß er Angst habe, vor den anderen zu versagen, sich zu blamieren. Hinterher genoß er nach Angaben seiner Lehrerin sichtlich den Beifall für sein sehr gutes Spiel. Aber nicht nur bei Vorspielen bemühe er sich besonders, er zeige auch so einen großen Ehrgeiz an seinem Instrument.

Ihre eigene Motivierungsfunktion schätzte Frau R. eher als Wertungsfunktion ein, da sie Sven erst seit einem Semester kenne. Außerdem sei es schwieriger für sie, zu einem jungen Mann ein persönliches Verhältnis aufzubauen, als zu einer jungen Frau. Jedoch interessiere sie sich sehr für seine Meinung zu politischen Ereignissen, da er im Zweitfach Politikwissenschaften studiere.

Sie sieht sich als Beraterin in musikalischen Fragen, versuche über die gemeinsame Stückauswahl motivierend zu wirken. Sie übe keinerlei Druck aus,

lasse Sven freie Hand in der Wahl seines Arbeitstempos, was dieser eher bedauere.

Sie schätzt ihn mehr intellektuell motivierbar ein als emotional. Er wüßte immer, was er erreichen wolle. Jedoch könne man sich auch täuschen, der Gefal-lensaspekt bei der Stückauswahl sei genauso wichtig wie der Schwierigkeits-aspekt.

Interpretation

Sven wird auch von seiner Lehrerin in Grundzügen ähnlich eingeschätzt, wie er sich selbst in Bezug auf seine Leistungsmotivation einschätzt. Im Mittelpunkt stehen bei ihm wohl der Spaß am Spielen seines Instruments.

Zu weiteren emotionalen Komponenten unterscheiden sich jedoch die Annah-men von Frau R. und seine eigenen Angaben. Möglicherweise kann er außer Vorspielangst noch weitere Emotionen verbergen und tut es auch. Falls das zu-trifft, könnte die „Vortäuschung der harten Männerrolle“ eine mögliche Ursache für ein solches Verhalten sein. Eventuell spielt hier auch das Bedürfnis nach An-erkennung eine Rolle, das Frau R. ebenfalls in anderen Momenten (z.B. Vor-spiel) bei Sven beobachtet bzw. das er auch verbal äußert. Daß Sven insgesamt einen großen Ehrgeiz aufweist, ist für mich ein Indiz für sein Bedürfnis nach Selbstbestätigung.

Zum Anpassen an äußere Erwartungen und zu Svens „Pflichtgefühl“ kann man anhand dieses Informationsgesprächs kaum etwas sagen, da es für ihn durch die gute Absprache mit Frau R. kaum ausgesprochene „Pflichtsituationen“ gibt, d. h. Situationen, in denen sich Fremderwartungen nicht mit den eigenen decken. Wenn Sven allerdings einen Unterrichtsstil bevorzugt, in dem er konkrete Auf-gaben zu bestimmten Terminen erhält, ist hier evtl. doch ein Ansatz von Norm-anpassung zu verzeichnen, den ich aber nicht überbewerten würde, da diese Normen ja nicht nur von außen gesetzt wären.

Zusammenfassende Betrachtungen

Insgesamt wird Sven voll dem gerecht, wovon ich in meinen Arbeitshypothe-sen, männliches Leistungsverhalten betreffend, ausging. So scheint er nicht sehr personenbezogen motivierbar, würde sogar lieber den Musikerberuf als den des

Lehrers ausüben, wenn er nur die entsprechenden Leistungen aufbrächte. Auch die motivierende Rolle der Lehrkräfte besteht für ihn wohl eher in ihrer Wertungsfunktion. Die Anpassung an Fremderwartungen und Normen scheint ihn — wenn überhaupt — eher nebensächlich zu motivieren.

Hingegen zeigt er in seiner Leistungsmotivation sehr stark die Bedürfnisse nach Selbstbestätigung (Ehrgeiz) und nach Anerkennung, was sich hauptsächlich beim Vorspiel zeigt. Am meisten spornt ihn aber wohl der Spaß an der Musik und am Spielen seines Instruments zu hohen Leistungen an. So zeigt er diesen auch bei musikalischen Veranstaltungen außerhalb des normalen Studienprogramms. Für ihn selbst sind damit noch andere emotionale Komponenten verbunden, wie z. B. das Entäußern verschiedenster Gefühle.

2. Zu einigen Untersuchungsergebnissen über Inga Z.

Einige Ergebnisse aus den Fragebögen und Interpretation

Inga scheint an ihrem Instrument, der Gitarre, recht leistungsmotiviert und erfolgsorientiert zu sein. So ist sie bei der Lösung von Aufgaben am Instrument meist optimistisch, strengt sich gern an und hat ein hohes Anspruchsniveau. Hatte sie einmal Mißerfolg, so führt sie diesen manchmal auf zufällige Faktoren wie Pech zurück, manchmal auf mangelnde Fähigkeiten und selten auf ihre Schußfähigkeit. Allerdings macht sie bei Erfolg nur gelegentlich ihre Fähigkeiten dafür verantwortlich. Jedoch ärgert sie sich bei Mißerfolg und stellt sich nach Erfolg noch höhere Ziele, was für Erfolgsmotiviertheit kennzeichnend ist.

Inga zeigt hohe Personenorientiertheit in bezug auf ihre Lehrkraft, deren Lob sie sehr motiviert. An ihrem ehemaligen Lehrer schätzte sie sehr u. a. die starke persönliche Bindung und das Einfühlungsvermögen in menschliche Probleme, aber auch die künstlerische und pädagogische Qualifikation, so daß sie wohl nicht nur „für ihn“ geübt hat, sondern die wertenden Aussagen des Lehrers auch motivierend wirkten. Dafür spricht auch die Bejahung der Aussage „Lobt mich der Lehrer während des Übens, so spornt mich das besonders an.“ Allerdings war der Lehrer auch eine Art „Vaterfigur“ für sie.

Anderen helfen zu wollen mit ihrem musikalischen Können, ist nur manchmal leistungsmotivierend für Inga, schon gar nicht als „Therapeutin“. Selbstbestätigung und Anerkennung durch andere hingegen scheinen sehr motivierend auf

Inga zu wirken. So hat für sie die Musik schon die Funktion der Selbstbestätigung und vor allem die Funktion, etwas selbst gestalten zu können und mit Musikmachen ein Privileg auszuüben. Die Aussage: Ich zeige vor allem deswegen hohe Leistungen am Instrument, weil ich dadurch von anderen anerkannt werden möchte, trifft für Inga meistens zu. Sie möchte auch bessere Leistungen erzielen als ihre Freunde und genießt den Beifall des Publikums. Allerdings würde sie sich bei instrumentalen Schwierigkeiten ohne weiteres von anderen helfen lassen.

Der Spaß am Spielen des Instruments hat Inga zum Üben motiviert. Gefühle wie „Geborgenheit“ und „Trost“ scheinen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Äußerer Normen paßt sich Inga insofern an, daß sie der Meinung ist, man müsse sich bei jeder von außen gesetzten Anforderung um hohe Leistungen bemühen. Jedoch gibt sie an, daß sie Pflichtgefühl und gute Zensuren nur selten zu Leistungen motivieren.

Interpretation

Inga bestätigt in einigen Punkten meine Hypothesen, in anderen wiederum nicht. So scheint sie zwar einigermaßen personenbezogen motivierbar zu sein (in bezug auf den Lehrer oder manchmal, um mit ihrer Musik anderen helfen zu können) und auch ein gewisses Pflichtgefühl aufzuweisen und sich manchmal an Fremderwartungen zu orientieren, indem sie z. B. versucht, allen Anforderungen gerecht zu werden.

Aber noch wichtiger scheinen für sie die Motive zu sein, die ich eher dem männlichen Geschlecht zugeschrieben hätte. So hat sie ein stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Anerkennung und auch nach Selbstbestätigung. Eine kleine Einschränkung ist für mich die Tatsache, daß sie sich ohne weiteres von anderen helfen lassen würde bei eigenen Schwierigkeiten. Das Interview soll dazu dienen, auch das zu erfragen.

Einige Ergebnisse aus dem Interview und Interpretation

Beim Interview ergab sich, daß Inga eine Frage des Fragebogens falsch verstanden hatte, die sich auf das Bedürfnis nach Anerkennung bezog. Sie meinte,

daß es vielleicht arrogant klinge, aber daß sie das wirklich kaum motiviere, da sie ein hohes Selbstbewußtsein im Hinblick auf ihr Gitarrespiel habe. Wenn sie sich für Anerkennung durch andere um hohe Leistungen bemühe, dann höchstens für die durch Fachpublikum. Allerdings gibt sie zu, früher den Wunsch gehabt zu haben, von anderen wegen ihrer Musik bewundert zu werden und daß sie heute noch vor Auftritten deshalb mehr übt als sonst, um anderen ihre Stärken zeigen zu können. Alle anderen Ergebnisse des Fragebogens wurden jedoch bestätigt.

So weist Inga doch ein relativ hohes Pflichtbewußtsein auf und ist der Meinung, man müsse sich bei jeder Anforderung um hohe Leistungen bemühen. Sie habe nun einmal mit dem Studium begonnen und „will nun das bringen, was sie hier von mir erwarten ...“ Gute Zensuren wirken nur in ihrem Hauptfach motivierend auf sie.

Auch weist Ingas Leistungsmotivation nach ihren mündlichen Angaben eine hohe Personenorientiertheit auf. Nicht nur im Hauptinstrument, sondern auch im Nebeninstrument übe sie auch für den Lehrer. „Der tut mir dann immer so leid, wenn ich nicht geübt habe“, führte sie zu diesem Punkt aus. Das Bedürfnis, anderen helfen zu wollen, bezieht sich hauptsächlich auf ihre Freundin, die auch Gitarre spielt. Aber auch als zukünftige Pädagogin will sie den Schülern mit Musik auch eine gewisse Hilfe geben. Sie wollte erst Sprachlehrerin werden, hat sich dann aber für das Fach Musik entschieden. Sie wäre also immer Lehrerin geworden, hätte allerdings nicht in jedem Fall Musik zu ihrem Beruf gemacht. Personenbezogenheit zeigt sich auch darin, daß es Inga besonderen Spaß macht, mit anderen zusammen zu spielen, weil sie das dabei entstehende Gemeinschaftsgefühl liebt.

Inga charakterisiert sich als ehrgeizig, nicht nur im musikalischen Bereich. Musik ist für sie nur ein Gebiet unter vielen, und hätten ihre Eltern sie in einen Schachklub geschickt, dann hätte sie sich eben dort um hohe Leistungen bemüht. Den Ehrgeiz bringt sie auf, „um es anderen zu zeigen, muß ich ehrlich sagen ...“ und erst in zweiter Linie für sich selbst als Bestätigung.

Interpretation

Trotz des angegebenen Mißverständnisses werden die Ergebnisse der Fragebogenauswertung bestätigt.

Inga leugnet zwar das Bedürfnis nach Anerkennung als für ihre Musikausübung motivierend, aber es kommt dennoch in vielen nachfolgenden Antworten zum Ausdruck. So wollte sie schon früher beim Musizieren bewundert werden, und so bringt sie noch heute hauptsächlich Ehrgeiz auf, um andere von ihren Qualitäten zu überzeugen, v.a. im Vorspiel. Auch Ingas Antwortverhalten (wie bereits das zweier Kommilitonen) bescheinigt, daß die Fragen im Fragebogen zu diesem Thema möglicherweise ungünstig (zu direkt) gestellt sind. Auch wenn Inga wirklich diese eine Frage mißverstanden hat, so enthält der Fragebogen noch andere zu diesem Bedürfnis, die sie dann auch mißverstanden haben mußte, was aber nicht der Fall ist.

Selbstbestätigung scheint für sie nur in zweiter Linie ein Bedürfnis zu sein, aber sie schließt es nicht völlig aus. Spaß am Musikmachen hat sie sehr, v.a. mit anderen zusammen. Allerdings ist hier einschränkend hinzuzufügen, daß Inga sich auch für viele andere Gebiete begeistern könnte.

Das Interview bestätigt die Vermutung, daß Inga durch Normen und Fremderwartungen zur Erbringung von Leistung zu motivieren ist.

Auch die Personenorientiertheit in bezug auf ihre Lehrer und andere Personen, denen sie mit ihrer Musik helfen kann (i.w. Sinne), scheinen Inga nicht unerheblich anzuspornen.

Damit zeigt sich, daß Inga in vielen Punkten meinen in den Arbeitshypothesen geäußerten Erwartungen entspricht.

Zu einigen Ergebnissen aus dem Informationsgespräch und Interpretation

Herr Z., Gitarrenlehrer, schätzt Inga als sehr souverän und selbstbewußt ein. In den Mittelpunkt ihrer Motivation würde er den Wunsch nach Erfolg stellen.

Inga hätte keine Vorspielangst, lege Wert darauf, dem Publikum etwas zu übermitteln, will dafür aber auch anerkannt werden.

Emotionale Aspekte spielen nach seiner Meinung weniger eine motivierende Rolle bei ihr. Sie spiele auch so ziemlich alles, was er ihr vorschlage, hätte keine speziellen Vorlieben.

Sein Verhältnis zu Inga charakterisierte er als sehr persönlich, da er ihre Schwester auch kenne und sich mit beiden über familiäre und andere menschliche Probleme unterhalte.

Interpretation

Das Informationsgespräch bestätigt im Prinzip die Annahme, daß sich Inga, meinen Arbeitshypothesen entsprechend, in vielen Punkten ihrer musikalischen Leistungsmotivation „typisch weiblich“ verhält. So ist Personenorientiertheit ein wichtiger Bestandteil ihrer Leistungsmotiviertheit, v. a. bezogen auf ihren Lehrer, aber auch auf das Publikum, dem sie etwas übermitteln möchte.

Eine gewisse Rolle scheint auch das Erfüllen von Erwartungen zu spielen, das sich eventuell in der widerspruchslosen Annahme aller Forderungen äußert.

In einem Punkt unterscheidet sich das Informationsgespräch von den vorausgegangenen Ergebnissen: Herr Z. sagte nichts vom Spaß, den er bei Inga verspüre, er hält sie für nicht sehr gefühlvoll.

Ein Widerspruch zu meinen Arbeitshypothesen ergibt sich durch die Annahme, daß das Bedürfnis nach Anerkennung eine doch sehr wichtige Rolle bei Inga spielt. Der Wunsch nach Erfolg kann aber auch genauso das Bedürfnis nach Selbstbestätigung beinhalten.

Zusammenfassende Betrachtungen

Die drei befragenden Methoden ergaben, daß ich an Ingas Beispiel bis auf einen Punkt meine Arbeitshypothesen verifizieren kann.

Dieser Punkt ist das Bedürfnis nach Anerkennung, das starken motivierenden Charakter für Inga zu haben scheint. Zwar leugnete sie es bei direkter mündlicher Befragung, jedoch läßt sich aus vielen anderen Antworten darauf schließen — ein Hinweis, möglicherweise, auf eine ungünstige Fragestellung.

Gemäß meinen Erwartungen zeigt Inga große Personenorientiertheit gegenüber verschiedensten Personenkreisen (v. a. den Lehrkräften) und eine Anpassung an äußere Erwartungen, was sich dann in ihrer Leistungsmotivation widerspiegelt. Sie spielt und übt eben, weil man es von ihr erwartet.

Das Bedürfnis nach Selbstbestätigung scheint sie nur untergeordnet zu motivieren, aber nicht völlig unwichtig für sie zu sein.

Auch der Spaß an der Musik scheint sie zwar zu motivieren (v. a. im Zusammenspiel mit anderen), ohne daß dies jedoch vordergründig zur Wirkung kommt.

Nun noch die *vergleichende* Darstellung der 10 männlichen und weiblichen Probandenantworten.

Es wurden vor allem Fragen, die die Leistungsmotivation direkt betreffen, herausgegriffen. Die Antworten der männlichen und weiblichen Probanden wurden zum besseren Vergleich jeweils in ein und demselben Diagramm graphisch gegenübergestellt.

Die Liniendiagramme bilden die Antworten aus den Fragebögen ab. Die senkrechte Achse des Diagramms bezeichnet die Skala der Antwortmöglichkeiten, die aus dem Fragebogen Marschner (vgl. Marschner 1991) übernommen wurde und folgendermaßen lautet:

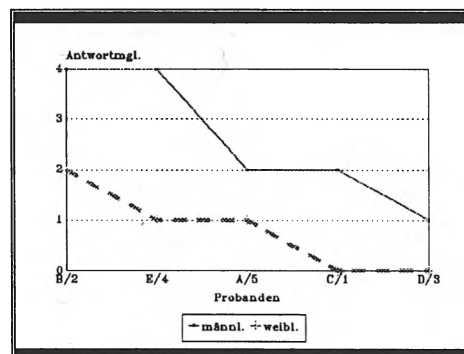
- 0 = Nein, das trifft für mich nicht zu.
- 1 = Das trifft für mich selten zu.
- 2 = Das trifft für mich manchmal zu. (teilweise)
- 3 = Das trifft für mich oft zu.
- 4 = Ja, das trifft für mich fast ohne Ausnahme zu.

Auf der waagerechten Achse sind die einzelnen Probanden angegeben (1-5 weibl., A-E männl.).

Die Kreisdiagramme verdeutlichen die tendenziellen Antworten zu Entscheidungsfragen aus dem Interview, obwohl hier zu beachten ist, daß die Probanden selbstverständlich explizit aufgefordert wurden, Hintergründe und Ergänzungen mit anzugeben.

Abb. 1 zu Frage 33 des Marschner-Fragebogens

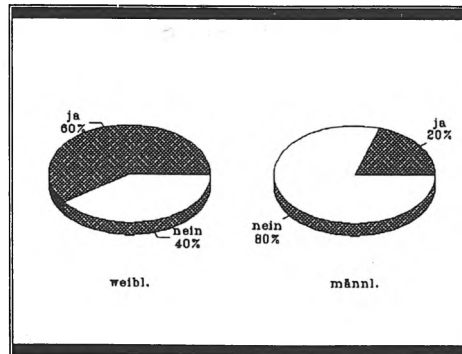
Ich finde, man muß sich nicht bei jeder Anforderung um hohe Leistungen bemühen.



Die weiblichen Probanden bemühen sich anscheinend eher, jeder von außen kommenden Anforderung gerecht zu werden.

Abb. 2 zur Interview- Frage

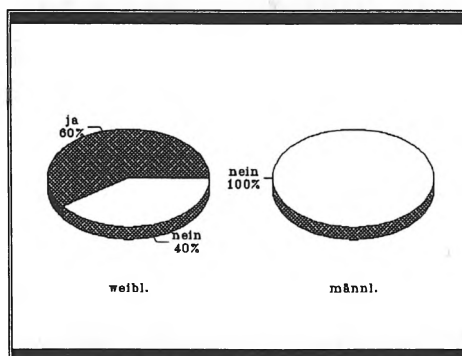
Motiviert Dich die Person Deines Lehrers/Deiner Lehrerin zu hohen musikalischen Leistungen? Übst Du auch für ihn/sie?



Hier ist deutlich zu erkennen, daß dieses personenorientierte Leistungsmotiv eher für die weiblichen als für die männlichen Probanden eine Rolle spielt. Auch damit würden sich tendenziell meine Arbeitshypothesen bestätigen, die die Annahme äußern, daß Frauen eher personenbezogen zu motivieren seien.

Abb. 3 zu Frage:

Wirst du zu hohen Leistungen auf Deinem Instrument angespornt, wenn Du mit Deiner Musik anderen Menschen helfen kannst? c) im Kreis derjenigen Menschen, die sich traurig/deprimiert fühlen und die Aufmunterung gebrauchen könnten.

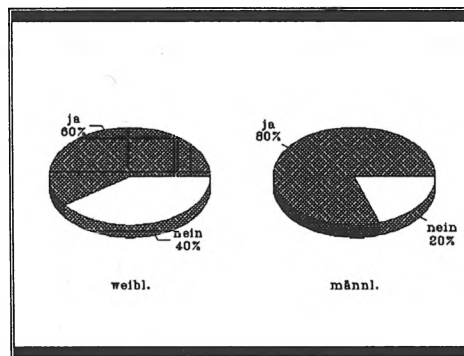


Mit der eigenen (gut gespielten) Musik andere Menschen, die sich in trauriger Stimmung oder in einer Krise (meistens gut vertraute Menschen) befinden,

aufzumuntern, ein bißchen als „Therapeutin“ zu helfen, wirkt nur auf die befragten Studentinnen leistungsmotivierend.

Abb. 4 zur Interview-Frage:

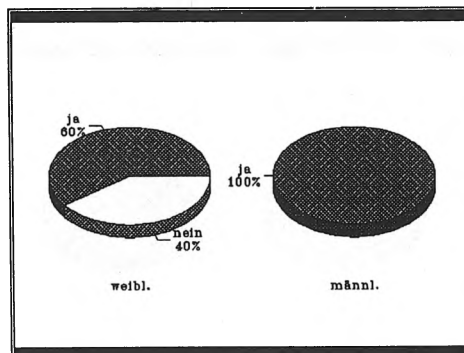
Bemühst Du Dich um hohe Leistungen auf Deinem Instrument, weil dies für Dich eine Selbstbestätigung bedeutet?



Für beide Geschlechter spielt dieser Aspekt der Leistungsmotivation eine entscheidende Rolle, für die männlichen Probanden sogar noch etwas mehr. Auch damit werden tendenziell meine Arbeitshypothesen bestätigt, allerdings sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern wesentlich geringer als erwartet.

Abb. 5 zur Interview-Frage:

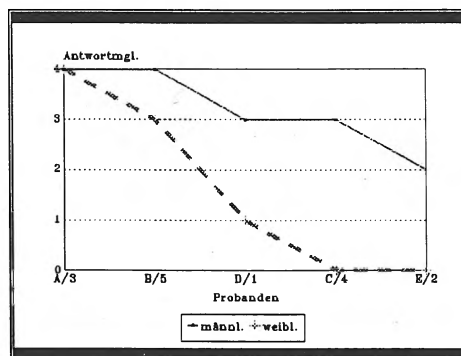
Strengst Du Dich besonders an, wenn Du dann von anderen für Deine Leistungen anerkannt werden möchtest?



Auch hier zeigt sich deutlich die Wichtigkeit dieses motivierenden Faktors für beide Geschlechter. Erfahrungsgemäß spielt dieser Aspekt für die männlichen Probanden noch eine etwas größere Rolle.

Abb. 6 zu Antwortmöglichkeit des Bastian-Fragebogens nach der persönlichen Funktion von Musik:

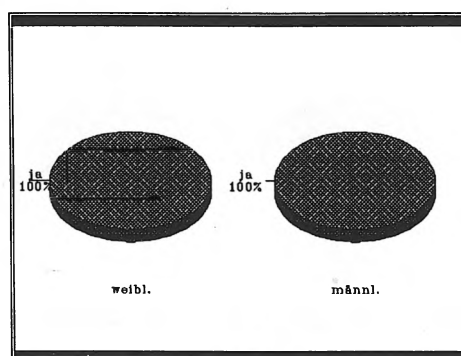
Ich genieße den Beifall des Publikums.



Diese Aussage auf rezeptive Prozesse zu beziehen wäre sinnlos. Daher schließe ich hierbei auf den Ansporn zu Leistungen, der sich auf das Bedürfnis nach Anerkennung durch andere gründet. Die männlichen Probanden beantworten diese Frage wesentlich positiver als die weiblichen.

Abb. 7 zu Frage:

Motivieren Dich Spaß und Freude am Spielen Deines Instruments zu hohen musikalischen Leistungen? — ohne Kommentar dargestellt



Für meinen Probandenkreis konnte ich die Hypothesen also im wesentlichen verifizieren.

Nach Diskussionen mit Fachpublikum und nach vertiefendem Literaturstudium stellten sich jedoch für mich einige neue Fragen, die bei den weiterführenden Untersuchungen berücksichtigt werden sollen.

Aussicht

Die theoretischen Ausgangspositionen werden weiterhin genau und zielgerichtet überarbeitet und diskutiert. Ein „wunder Punkt“ ist zum Beispiel die Frage, wann man von wirklichen musikalischen *Leistungen* ausgehen kann. Sowohl die bürgerliche als auch die Potsdamer Leistungsmotivationsforschung bemühten sich um Klärung dieses Begriffs (vgl. Heckhausen 1989, Marche 1988), ohne daß dieser in konkreten Fällen handhabbar gemacht werden konnte. Ist ein Wiegenlied schon eine musikalische Leistung, oder der aus drei Akkorden bestehende, ins Publikum gebrüllte Punk-Song? All das ist bei jeweiliger Funktionsspezifik wohl nur individuell entscheidbar. Dennoch ist es erforderlich, für diese Fragen einen entsprechenden theoretischen Rahmen zu finden.

Es liegt auch im Interesse weiterführender Arbeiten, ein gültiges, zuverlässiges und konkordantes Meßinstrumentarium zu entwickeln, um damit repräsentative Massenerhebungen durchzuführen. Damit könnten diese ersten Ergebnisse der Pilotstudie verifiziert oder aber auch falsifiziert werden. Sollten sie sich jedoch bestätigen, dann könnten konkrete Schlußfolgerungen für den Musikunterricht, den Instrumentalunterricht sowie weitere musikalische Lebensbereiche vorgeschlagen werden. Wenn die Motive, die SchülerInnen in musikbezogene Aktivität versetzen, genauer erforscht sind, könnten sie entweder bewußt genutzt und gefördert werden, oder aber — bei gesellschaftlich u./o. individuell problematischer Motivationslage (z.B. extreme Orientierung an Fremderwartungen oder Geltungsstreben) — es könnten den Individuen neue Erfahrungsalternativen angeboten werden, um neue, günstigere Motive ins Blickfeld zu rücken und somit die individuelle musikalische (und Persönlichkeits-)Entwicklung wirkungsvoller zu fördern. Möglicherweise sind dann Mädchen auch gezielter zu motivieren, ihre Leistungen der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Abschließend sei noch auf die Annahme eines frauenspezifischen Motivs „Furcht vor Erfolg“ (vor den sozialen Folgen, die eine erfolgreiche Frau v.a. von

Männern zu befürchten hätte) verwiesen. Diesbezügliche Fragen und Einstellungen müßten ebenfalls in musikunterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen aufmerksamer verfolgt und bedacht werden.

Die Erforschung der musikproduktiven Motivation wurde somit einen Beitrag zur individuellen Förderung der Lernenden leisten.

Das sollte ebenfalls in der LehrerInnenausbildung berücksichtigt werden.

Literatur

- ATKINSON, JW (1964): An introduction to motivation. Princeton.
- BASTIAN, HG (1991): Jugend am Instrument. Paderborn.
- BASTIAN, HG (1991): Fragebogen Alltags- und Lebenswelt junger Instrumentalisten. In: Jugend am Instrument. Paderborn.
- BERTRAM, B/KABAT VEL JOB, O/FRIEDRICH, W (1988): Adam und Eva heute. Leipzig.
- ERLEBACH, E/IHLEFELD, U/ZEHNER, K (1986): Psychologie für Lehrer und Erzieher. 10. Aufl. Berlin.
- ERMOLD, C (1991): Aspekte der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der klassischen musikalischen Ausbildung sowie Probleme und Hemmnisse in der Ausbildung des Musikerinnenberufes. Dresden.
- GELLRICH/OSTERWOLD/SCHULZ (1986): Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht. In Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 3.
- GOLLWITZER, P-M (1991): Abwägen und Planen. Göttingen, Toronto, Zürich.
- JOB s. Bertram
- HECKHAUSEN, H (1989): Motivation und Handeln. (2. Aufl.) Berlin.
- HOLZKAMP, K (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U (1976): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1 u. 2. Frankfurt/M.
- KUHL, J (1993): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin.
- KÜHN, H/METZ, E (1989): Geschlechtsspezifische psychische Entwicklungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen. In: Pädagogik 121.
- LINDNER, R (1987): Motivation, Emotionalität, Bedürfnisse. In Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht“ Potsdam 4.
- MARCHE, C (1987): Zu wesentlichen Aspekten einiger Regulationskomponenten leistungsorientierten Handelns. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 4.

- MARCHE, C (1988): Leistungsorientiertes Handeln unter dem Aspekt des Verhältnisses von Person- und Anforderungsparametern. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 4.
- MARSCHNER, L (1990): Zur Entwicklung von Prozeßkomponenten der Leistungsmotivation im Schuljugendalter. Diss. A. Brandenburgische Landeshochschule Potsdam. Potsdam 4.
- MC CLELLAND, DC (1961): The achieving society. Princeton.
- MC CLELLAND, DC/WINTER, DG (1969): Motivating economic achievement. New York.
- MEESKE, H/STOYE, M-O (1987): Zur Diskussion der Kategorien – Wert – Bedürfnis – Motivation. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 4.
- MOTTE-HABER, H de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Berlin.
- MOTTE-HABER, H de la (1987): Motivation zu Leistung und Erfolg. In: Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4. Kassel.
- NIKETTA, R/VOLKE, E/DENGER, S (1993): Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der *rocksie!*-Workshops. Material zur AMPF-Tagung.
- OLIAS, G (1990): Musik-Lernen im Unterricht. Beiträge zur Methodik des Musikunterrichts. In : Potsdamer Forschungen, Reihe A, Heft 105, Potsdam.
- RASCHER, M (1992): Kindliche Erfolgshoffnung und Mißerfolgsschmerz in der Übergangszeit Kindergarten/Schule — Eine Studie zum Risikowahlverhalten. Dissertation. Universität Potsdam.
- REINHARD, G (1979): Untersuchungen zur Leistungsmotivation im musikalischen Bereich. In : Forschung in der Musikerziehung. Hrsg. von Ernst Behne.
- RIEGER, E (1981): Frau, Musik und Männerherrschaft. Frankfurt/Main, Berlin, Wien.
- SCHMALT, HD (1976): Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Göttingen.
- WEINER, B (1988): Motivationspsychologie. (2. Aufl.) Weinheim.
- WESTPHAL, A (1993): Zur Geschlechtsspezifität der musikalischen Leistungsmotivation. Diplomarbeit. Potsdam.

Anke Westphal
Dunckerstr. 30
10439 Berlin

Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

8. bis 10. Oktober 1993 — Universität Potsdam

Musiklernen als Aneignung des Unbekannten

Programm

Freitag, 8.10.1993

- 14.00 Musikalische Introduction: Blechbläserquartett Potsdamer Schüler
Begrüßung der Teilnehmer durch den Rektor der Universität Potsdam,
Professor Dr. Rolf Mitzner
Eröffnung der Tagung durch den Vorsitzenden der AMPF Professor Dr.
Hermann J. Kaiser
- 14.45 Günter Olias (Potsdam): Von konfrontativer zu integrativer Musikdi-
daktik — Wege der Aneignung des Unbekannten
(Moderation: H. J. Kaiser)
- 16.00 Gastvortrag Pierangelo Maset (Reinfeld/Berlin): Der Kunstunterricht,
das Fremde und die Differenz
(Moderation: H. J. Kaiser)
- 17.00 Wilfried Gruhn (Freiburg i. Breisgau): Musiklernen — der Aufbau mu-
sikalischer Repräsentationen
(Moderation: R. Hofstetter)
- 19.30 Gespräch mit dem Komponisten Karl-Ernst Sasse über sein filmmusi-
kalisches Schaffen (mit Video-Dokumentation zum Film-Livekonzert
„Der Golem, wie er in die Welt kam“)
(Leitung: Günter Olias)

S o n n a b e n d , 9 . 1 0 . 1 9 9 3

- 9.00 Dietmar Pickert (Marburg): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern
(Moderation: H. Bruhn)
- 10:00 Gastvortrag Klaus Holzkamp (Berlin): Musikalische Lebenspraxis als Voraussetzung schulischen Musikerlebens
(Moderation: G. Olias)
- 12:00 Peter Linzenkirchner (Augsburg): Wettbewerbe „Jugend musiziert“ — Teilnehmer aus alten und neuen Bundesländern im Vergleich
(Moderation: G. Maas)
- 14:00 Führung durch das Neue Palais
- 15:00 Roundtable I: Das Unbekannte als Herausforderung für Unterrichtstheorie und Musikdidaktik
(Gesprächsleitung: G. Maas)
- Helmut Tschache (Hamburg): Untersuchungen zum Wahlverhalten von SchülerInnen im Fach Musik an Hamburger Gymnasien
 - Anke Westphal (Potsdam/Berlin): Musikbezogene Lernmotivation und Geschlechtsspezifik
 - Christian Hoerbuerger (München): Das Spiel in der musikpädagogischen Praxis
- 17.15 Roundtable II: Musik/Musikpädagogik in inter-/multikulturellen Kontexten
(Moderation: P. Busch)
- Reinhard C. Böhle (Berlin): Unterrichtsforschung und Modellentwicklung in Berliner Schulen — Studien zur interkulturellen ästhetischen Erziehung
 - Herbert Bruhn (Hamburg/Kiel): Über ein Projekt mit Ausländerkindern in der Grundschule
 - Günter Kleinen (Bremen): Erfahrungen mit deutscher Musikpädagogik an einem chinesischen Musikkonservatorium
- 20.00 Mitgliederversammlung

S o n n t a g , 1 0 . 1 0 . 1 9 9 3

9.00 Rainer Niketta (Bielefeld)/Eva Volpe (Köln): Frauen lernen Rockmusik
— Zur Evaluation *der rocksie!*-Workshops
(Moderation: H. Bruhn)

10.00 Roundtable III: Auseinandersetzung mit unbekannten Sachverhalten —
z.B. neue Musik
(Gesprächsleitung: U. Eckart-Bäcker)

- Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg): Neue Musik in szenischer Interpretation am Beispiel „Wozzeck“
- Ute Büchter-Römer (Krefeld): Grenzüberschreitung zwischen Jazz und Neuer Musik
- Thomas Freitag (Potsdam): Berliner „Lied im Volkston“ — was ist geblieben?

Themenstellung: Musiklernen heute bezieht sich auf vielfältige Gegenstandsbereiche: auf Bekanntes und Unbekanntes im musikkulturellen Nahbereich ebenso wie auf ferne oder fremde Kulturen. Bei der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr- und Lernvorgängen sind daher vor allem Aneignungsweisen des Unbekannten neu zu durchdenken, wenn nicht gesellschaftliche und individuelle Lernfähigkeit durch ausgrenzende Praktiken beeinträchtigt werden sollen.

Musiklernen erweist sich außerdem in seiner strukturellen, personalen und prozessualen Ausprägung als ein beziehungsreicher Untersuchungsgegenstand, wie die in diesem Band enthaltenen Beiträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 1993 an der Universität Potsdam dokumentieren. Fragen nach dem Aufbau von musikbezogenem Wissen werden ebenso erörtert wie Entwicklungstendenzen der Musikdidaktik; Berichte über Forschungen zum Bedingungsfeld musikalischen Fähigkeitserwerbs stehen neben Ansätzen zur Ermittlung geschlechtsspezifischer Besonderheiten des Musiklernens. Gastbeiträge vermitteln Impulse zur Tagungsthematik aus lernpsychologischer und kunstpädagogischer Sicht.

Der Herausgeber: Günter Olias, geb. 1938; Studium der Fächer Musikerziehung und Slawistik an der Humboldt-Universität zu Berlin; Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen, an der Musikhochschule „Hanns Eisler“ Berlin, an der Humboldt-Universität (Promotion/Habilitation), seit 1978 an der Universität Potsdam (ehem. Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“) sowie in der Lehrerfort- und weiterbildung; 1984 o. Prof. für Methodik des Musikunterrichts.